UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

Tubarão, de 29 a 31 de julho de 2008

ANAIS

Realização: Apoio:

Tubarão, 2008

Anais do I SIMFOP –
Simpósio sobre Formação de Professores:
Infâncias e Linguagens em debate

ORGANIZADORES
Eliane Santana Dias Debus
Fábio José Rauen
Maria Sirlene Pereira Schlickmann
Rosa Batista

Diagramação
Fábio José Rauen

Ficha Catalográfica:

S62 Simpósio sobre Formação de Professores : Infâncias e Linguagens em Debate (1 : 2008 jul. 29-31: Tubarão, SC)

Anais [do] Simpósio sobre Formação de Professores : Infâncias e Linguagens em Debate / organizadores Eliane Santana Dias Debus, Fábio José Rauen, Maria Sirlene Pereira Schlickmann, Rosa Batista. -- Palhoça : Ed. Unisul, 2008.

276 p. ; 21 cm
ISBN 978-85-86870-77-4.

1. Professores – Formação. 2. Educação de crianças. 3. Linguagem e línguas. I. Título. II. Universidade do Sul de Santa Catarina.

CDD (21. ed.) 371.12

Elaborada pela Biblioteca Universitária da UNISUL

COORDENAÇÃO
E COMITÊ ORGANIZADOR DO SIMPÓSIO

COORDENAÇÃO GERAL

Prof. Ms. Maria Sirlene Pereira Schlickmann (Presidente)
Prof. Ms. Rosa Batista
Prof. Dra. Eliane Santana Dias Debus
Prof. Dra. Rosânia Campos
Prof. Dra. Alessandra Mara Rotta de Oliveira
Prof. Ms. Jorge Alexandre Nogared Cardoso
Prof. Ms. Maria Sônia Plácido Silva

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dra. Eliane Santana Dias Debus (UNISUL)
Prof. Dra. Ângela Balça (Évora/Portugal)
Profa. Emeritus Leonor Scliar Cabral (UFSC)
Profa. Dra. Otília Lizete de O. M. Heinig (FURB)
Profa. Dra. Mariléia Reis (UNISUL)
Prof. Dra. Rosânia Campos (UNISUL)
Prof. Dra. Ana Margarida Ramos (AVEIRO/Portugal)
Prof. Dra. Maria Marta Furlanetto (UNISUL)
Prof. Dra. Eloisa Acíres Candau Rocha (UFSC)
Prof. Dra. Jussara Bitencourt de Sá (UNISUL)
Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa (UNISUL)
Prof. Dra. Adarzilze Mazzuco Dallabrida (UNISUL)
Prof. Dra. Maria Ester Moritz (UNISUL)
Prof. Dr. Sandro Braga (UNISUL)
Prof. Dra. Carla Karnoppi Vasques (UNISUL)
Prof. Dra. Letícia Carneiro Aguiar (UNISUL)
Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi (UNISUL)
Prof. Dra. Roselane Campos (UNISUL)
Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick (UNISUL)
Prof. Dra. Leonete Luzia Schmidt (UNISUL)

COMISSÃO EXECUTIVA

Divulgação

Andréia da Silva Daltoé
Jorge Alexandre Nogared Cardoso
Lenoir Steiner Becker
Luciane Pandine Simiano
Márcia Fernandes Rosa Neu
Maria Sirlene Pereira Schlickmann
Maria Sônia Plácido Silva
Mariléia Reis
Marilete Severo
Sandra Pereira Domingues

Credenciamento e recepção

Alessandra Mara Rotta de Oliveira
Carla Karnoppi Vasques
Clésia da Silva Mendes Zapelini
Leonete Luzia Schmidt
Elizabeti Ferreira de Aguiar
Elisa Fátima Stradiotto
Marcos Edgar Bassi
Maria Ana Pires de Oliveira
Roberto Pacheco
Rosa Batista
Rosandra S. Hüble
Rosânia Campos
Rosmeri Schardong
Sandra Pereira Domingues

Organização dos intervalos culturais

Alessandra Mara Rotta de Oliveira
Luciane Pandine Simiano
Mariléia Mendes Goulart
Clésia da Silva Mendes Zapelini
Rosa Batista
Rosandra S. Hüble
Ilza B. Laportta

Certificação

Nádia Maria Soares Sandrini

Secretaria

Patrícia Garcia de Souza
Greicy Bathke
Vanessa Sombrio Herdt

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

Curso de Pedagogia
Avenida José Acácio Moreira, 787
CEP 88704-900 – Tubarão-SC
+55 (48) 3621-3000
www.unisul.br

APRESENTAÇÃO

O Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, com o apoio dos seus Programas de Mestrado em Educação e em Ciências da Linguagem, vem se consolidando como um espaço privilegiado de ensino, pesquisa e extensão, cujos debates envolvem as questões de Políticas Públicas para Educação e Formação de Professores. A relevância dessas questões no cenário atual se justifica a partir do momento em que a formação de professores ganha mais visibilidade com a recente aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Num continente marcado pela histórica deterioração das condições de trabalho dos profissionais da educação, decorrente dos sempre escassos investimentos públicos, discutir formação de professores com qualidade, bem como discutir dimensão praxiológica do trabalho docente, torna-se uma tarefa árdua, mas necessária.

Com o objetivo de fomentar este debate o I Simpósio sobre Formação de Professores: infâncias e linguagens em debate (I SIMFOP) oportunizará a formação continuada dos profissionais da educação em geral, possibilitando diferentes intercâmbios num espaço privilegiado tanto para discussão de novas pesquisas, quanto para retomada de fenômenos ainda não esgotados, ou pouco explorados na área.

Assim, o evento propõe a interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento, tais como Educação, Psicologia, Antropologia, História, Sociologia da Infância e Arte, nas seguintes atividades: conferências, mesas-redondas, palestras, minicursos e comunicações científicas (orais e pôsteres).

SUMÁRIO

RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES ORAIS

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRODUÇÕES SIMBÓLICAS DAS CRIANÇAS

Andréa Simões Rivero (UNISUL, NUPEIN-UFSC)
Ângela Maria Scalabrin Coutinho (UNIVALI, NUPEIN-UFSC)
Rosa Batista (UNISUL, NUPEIN-UFSC)

Esta comunicação apresenta parte de um processo de pesquisa cujo propósito é buscar indicadores para a formação de professores e para a prática pedagógica nos contextos de educação da pequena infância. A análise dos modos de produção simbólica das crianças a partir da observação, registro e análise de seus modos de ser e viver é objeto deste trabalho, que toma como base a interface da produção teórica e metodológica dos campos de conhecimento da Educação e da Sociologia da Infância. Articuladamente à análise dos modos de produção simbólica das crianças buscou-se construir e promover uma formação em serviço das profissionais das instituições envolvidas na pesquisa, considerando a ampliação do conhecimento em torno dos mundos sociais, educacionais e culturais da infância e das crianças em creches e pré-escolas. A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de educação infantil de uma Rede Municipal de Educação do Brasil, sendo que os dados ora apresentados dizem respeito apenas a uma das instituições. Na referida instituição procurou-se mapear e analisar, especificamente, os repertórios de brincadeiras das crianças, tema central desta comunicação. Participaram da pesquisa professoras que atuavam junto aos grupos de crianças envolvidos na investigação, além das diretoras e coordenadoras pedagógicas das duas instituições, bem como professores de diferentes universidades. A pesquisa realizada traz como indicativos a necessidade de que se rompa com o modelo de educação tradicional e que, a partir da aproximação das professoras aos jeitos de ser das crianças, às produções simbólicas nas brincadeiras, nas diferentes linguagens e no encontro com os pares sejam construídas práticas pedagógicas que ampliem os repertórios culturais infantis. Para tanto, é preciso que as instituições de educação infantil constituam-se em espaços de formação, no sentido de se estabelecer cruzamentos férteis entre as análises das produções simbólicas infantis e elaboração de propostas pedagógicas.

O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TUBARÃO

Luciane Lara Acco (UNISUL)
Alzira Isabel da Rosa (UNISUL)

Partindo do princípio onde as pesquisas nos confirmam que o movimento é toda forma de expressão de um corpo, este relato nos leva a tematizar a importância do movimento na educação infantil. Nesta faixa etária as crianças apresentam características básicas em seu comportamento afetivo, cognitivo e motor, sendo o movimento uma necessidade a ser oportunizada para seu crescimento e desenvolvimento, onde os estímulos relacionados aos movimentos involuntários é que se manifestam mais tarde em movimentos voluntários ampliando seu referencial de mundo. Através dos trabalhos elaborados na proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Tubarão- 2008, o setor da educação infantil manifestou-se em organizar formação continuada para fundamentar a prática pedagógica nos centros de educação infantil. Trata-se de um relato de experiência com um grupo de 250 professoras, separadas por idade de atendimento as crianças, iniciando estudo dirigido ao tema em questão. Os conteúdos da formação continuada foram referendados pela proposta curricular da rede, uma vez que ao avaliar a relação teoria e prática percebeu-se a necessidade de discussão sobre o espaço e tempo do movimento na educação infantil. Possibilitou-se uma reorganização dos planejamentos já construídos, mas que não contemplavam o tema discutido. Os temas abordados foram a preparação do ambiente para crianças de 0 a 6 anos, diferentes formas de linguagem traduzidas no contexto das percepções sensoriais e atividades de aprendizagem com enfoque no desenvolvimento da motricidade. Fazendo os profissionais refletirem como estão oportunizando o tempo e espaço do movimento na educação infantil, enquanto uma necessidade vital à criança.

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: CONCEITOS PREDOMINANTES NA PRÁTICA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Moisés Laurindo (UNISUL)

O objetivo geral desta pesquisa é estudar a importância da ludicidade na prática de professores de Escolas Públicas como facilitadora da cidadania a partir das vivências lúdicas. Como objetivos específicos têm-se entender o lúdico enquanto uma cultura necessária na escola de ensino fundamental; detectar o papel da ludicidade na formação do professor; identificar as vivências lúdicas dos professores do ensino fundamental; os conceitos pessoais e, finalmente, a percepção dos professores sobre a ludicidade. A ludicidade neste trabalho é considerada como atividade cultural, na perspectiva das contribuições de Brougère. As reflexões com os professores se farão a partir de questionamentos sobre as suas vivências lúdicas, buscando associá-las às suas práticas presentes. Trata-se de pesquisa qualitativa, com delineamento do tipo estudo de caso. Participarão da pesquisa 20 professores de 4 escolas estaduais e municipais da rede de ensino de Tubarão, cuja a prática é alvo principal da investigação. As escolas estaduais: Escola de Educação Básica Profª Alda Hulse, Escola de Educação Básica Sagrado Coração de Jesus, com entrevista à 10 professores. As escolas municipais: Escola Municipal de Ensino Fundamenta Francelino Mendes e Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor, com entrevista à 10 professores.

A FORMAÇAO DE PROFESSORES E SEU PAPEL MOTIVADOR DE NOVAS PRÁTICAS, MÉTODOS E TÉCNICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA, LOCAL E REGIONAL, NAS SÉRIES/ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO MUNICÍPIO DE TUBARÃO

Marcelo Nascimento Mendes (UNISUL)

O presente estudo resulta de uma pesquisa realizada no ano de 2007, com 86 professores que atuam nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental em 24 escolas das redes públicas de ensino no município de Tubarão – SC. Seu objetivo principal é investigar as condições pedagógicas da ação docente no tocante ao ensino de História nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental tendo como foco a história local e regional. Objetiva-se ainda conhecer as motivações a respeito das práticas docentes e perceber as relações estabelecidas entre a formação teórico/metodológica recebidas para essa área do currículo e a efetiva articulação com as propostas curriculares utilizadas pelos professores em suas respectivas escolas. Os resultados dessa primeira etapa, entre outros dados relevantes, têm demonstrado que uma parcela expressiva dos docentes não obteve preparo, tanto teórico como metodológico, para o desenvolvimento da temática. Para tanto, considera-se relevante esse estudo uma vez que, é necessário atribuir à formação docente o caráter motivador de novas práticas, métodos e técnicas que, aliados às propostas curriculares utilizadas nas redes, poderão oferecer subsídios para uma consistente discussão sobre o seu papel na atenção à fazeres pedagógicos que contemplem a realidade local e/ou regional apresentada no cotidiano escolar.

O PAPEL DA LINGUAGEM TECNOLÓGICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Cintia Rosa da Silva (UNISUL)
Jeanine Ferreira dos Anjos Costa. (UNISUL)

Nesta comunicação destacamos o papel da inclusão das diversas linguagens dentro do ambiente escolar. Umas das linguagens mais difundidas hoje pela sociedade contemporânea é a linguagem tecnológica, uma vez que amplia os horizontes do conhecimento e facilita através da mediação/interação a aquisição do conhecimento formal elaborado e adquirido na escola. O contato com a linguagem tecnológica permite aos docentes uma socialização de conteúdos e informações. Essa socialização contribui para que ocorra a transmissão de conhecimento aos educandos pelo viés da tecnologia. Neste sentido, destacamos a importância da escola inserir a linguagem tecnológica como um recurso favorável no desenvolvimento e na construção das mais variadas habilidades. Nossas reflexões evidenciam a linguagem tecnológica como ferramenta facilitadora no processo de ensino aprendizagem. Ressaltamos que essa pode despertar o interesse dos educandos e ampliar o domínio pelos mais variados recursos tecnológicos.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DO QUADRO E DO GIZ À LEITURA DE MUNDO.

Márcia Fernandes Rosa Neu (UNISUL)

O presente relato se propõe a discutir o ensino da geografia nos anos iniciais da educação básica. Sabe-se que a ciência geográfica como as demais ciências possui diversas concepções que ao longo do tempo vão se redefinindo. A concepção tradicional, uma das mais antigas, procura apenas descrever os fatos geográficos, mas que diante da complexidade da sociedade atual não alcança mais seus objetivos. Para evitar esses problemas é importante aos professores conhecer os conceitos básicos dessa ciência. Milton Santos afirmou sistematicamente em toda sua obra, que o objeto principal da geografia é o espaço geográfico, isso significa dizer que se trata das relações entre os seres humanos na paisagem. Neste conceito central a geografia se define como um ramo do saber científico que se dedica ao estudo das relações entre a sociedade e a natureza, ou da melhor forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, com o objetivo de explorar e dispor dos recursos naturais. No entanto, essa compreensão da geografia se perde na transposição didática, que permeada por planejamento inadequado, acaba utilizando os livros didáticos como subsídios de suas aulas. Nesse sentido, a geografia escolar está mais ligada às funções de memória do que propriamente da reflexão, o que de fato distancia a escola da formação cidadã, pois Os estudantes não terão posicionamento crítico diante dela. Na maioria das aulas de geografia os textos são copiados do quadro ou lidos do livro didático, trazendo riscos à aprendizagem, pois não há significados nas discussões apresentadas e as informações são repassadas descontextualizadas do conhecimento prévio dos alunos. Dessa maneira, as discussões deste trabalho são importantes para gerar reflexões sobre o ensino de geografia nos anos iniciais da educação básica e contribuir na formação do profissional pedagogo.

A ELABORAÇÃO DE LIVRO PÁRA-DIDÁTICO COMO MEIO PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.

Deisi Scunderlick Eloy de Farias (UNISUL)
Márcia Fernandes Rosa Neu (UNISUL/USP)
Odécia Almeida de Souza (UNISUL)

O conhecimento científico elaborado nas universidades tem dificuldade de ser absorvido no ambiente escolar, quer seja pelo distanciamento físico e estrutural dos cientistas quer seja pela dificuldade de meios de divulgação desse conhecimento. A transposição didática para professores e estudantes deve prever formas significativas de divulgar esse conhecimento. Nesse sentido, a Educação Patrimonial discute metodologias que possam levar resultados das recentes pesquisas às comunidades cujo patrimônio arqueológico subsidiaram esse conhecimento. Afinal, só se preserva aquilo que se valoriza. Assim, buscando realizar ações que ampliem a educação patrimonial e divulguem as recentes pesquisas arqueológicas de Santa Catarina, os pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Educação Patrimonial e Arqueologia da Unisul/Tubarão, associados a profissionais da Associação Cultural de Maracajá, com apoio financeiro do BESC, produziram um livro para-didático aos estudantes da rede de ensino do Município. Esse pára-didático foi baseado no livro Maracajá: pré-história e Arqueologia, produzido em 2005, também pelo GRUPEP, mas com objetivo de apoiar as pesquisas dos professores e estudantes em nível médio e superior do Município. Percebeu-se que, apesar dessa fonte de pesquisa, havia ainda dificuldades em transpor conhecimentos científicos para crianças das primeiras séries da Educação Básica. A partir dessa constatação, optou-se por produzir um material que realizasse um intenso diálogo com o pequeno leitor e permitisse a esse refletir e valorizar o patrimônio da sua comunidade. A produção desse material tem um significado especial para o GRUPEP, que há mais de 10 anos busca aprimorar os meios para se fazer educação patrimonial no Sul de Santa Catarina.

TEORIA DA RELEVÂNCIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE O RITUAL DE PASSAGEM DA SOCIEDADE MODERNA – A TRANSPOSIÇÃO DA 4ª PARA A 5ª SÉRIE

Ana Sueli Ribeiro Vandresen (FAPI – Faculdade de Pinhais)

Muito se tem falado sobre a importância da universalização da educação. Entretanto, sabe-se que não basta promover o acesso de todos à educação. É preciso que se dê condições para aqueles que nela se inseriram, permaneçam usufruindo de seus ensinamentos. A transposição da quarta para a quinta série se constitui num estrangulamento dessa permanência, apresentando-se como momento onde novos elementos complexificam as práticas vivenciadas por alunos e professores. Esta passagem foi identificada, por um grupo de professores integrantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, da Secretaria de Educação do Paraná – SEED, como um dos fatores da evasão e reprovação na quinta série. Esse grupo, constituído de doze professores titulados, integraram via PDE, no Núcleo da Área Metropolitana Norte, o projeto SUPERAÇÃO, da SEED, visando diminuir os índices de evasão e repetência das escolas. Posto isto, neste trabalho busca-se refletir sobre esse momento da vida do estudante, para se propor não somente um olhar diferenciado para esses alunos, mas também a adoção de novas práticas pedagógicas e posturas docente, (re)significadas, com base na Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1986, 1995).

TEORIA DA RELEVÂNCIA E QUESTÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

Fábio José Rauen (UNISUL)

O ensino mais tradicional, que concebe a transmissão de informações como papel do professor e a recepção/memorização dessas informações como papel do aluno, é sustentado por uma concepção de comunicação baseada estritamente em processos de codificação e decodificação. Com base nessa concepção, é papel do aluno decodificar a mensagem transmitida nas aulas e provar que essa decodificação foi retida como um fax símile, por meio em exercícios ou provas. Todavia, defendo o argumento de que a cognição opera por inferências. Uma inferência é um cálculo mental que decorre das pistas do ambiente ou da própria cognição. Desse modo, todas as informações que os professores transmitem na sala de aula funcionam como pistas para que as crianças infiram conclusões a partir dessas informações. Na lingüística, foi Grice (1957, 1967) quem primeiro construiu um modelo teórico para dar conta desses cálculos inferenciais. Fundamentada no trabalho pioneiro de Grice, a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) defende que a cognição humana opera com base na busca da relevância, entendida como uma equação positiva entre efeitos cognitivos e esforço de processamento. Nesta comunicação, defendo a tese de que a Teoria da Relevância pode ajudar a constituir práticas pedagógicas mais adequadas no ensino infantil e fundamental. Nesse sentido, apresento argumentos e exemplos aplicáveis ao ensino-aprendizagem em favor dessa perspectiva pragmática de comunicação.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNISUL

Márcia Fernandes Rosa Neu (UNISUL)

O presente resumo buscou relatar uma experiência de construção do Projeto Pedagógico de um curso de graduação e a sua gestão pedagógica. Sabe-se que escrever bons projetos pedagógicos é até relativamente fácil diante do desafio de realizar ações constantes para que ele realmente venha a modificar o fazer pedagógico e concretizar o perfil do egresso proposto pelo curso. Considera-se o Projeto Pedagógico dos cursos (PPC) como um documento norteador das atividades pedagógicas e pode ser entendido como um instrumento para o fazer universitário, produzido coletivamente no âmbito da Instituição do Ensino Superior. Nesses projetos além de ações relacionadas ao ensino, deve estar presentes direcionadores da pesquisa e da extensão para impulsionar as ações docentes e discentes. Sabe-se que a elaboração dos projetos pedagógicos implica atender ao caráter plural da sociedade e, ao mesmo tempo garantir a identidade da Universidade e do perfil do profissional a ser formado. No entanto, entre projetar e executar existe uma lacuna muito grande, por isso algumas ações devem ser efetivadas para gerir pedagogicamente os cursos e efetivando assim, o planejamento proposto. Para essa reflexão resgatou-se diversos documentos produzidos pela Diretoria de Graduação da Unisul, principalmente a Matriz para implementação de Projetos Pedagógicos dos cursos. Além disso, a Universidade do Sul de Santa Catarina, preocupada com a execução desses projetos pedagógicos criou em 2005 um programa de Assistência Pedagógica para dar apoio pedagógico aos coordenadores de curso. Dessa maneira, as discussões deste trabalho são importantes para gerar reflexões sobre a gestão pedagógicas e os desafios na implementação dos projetos pedagógicos de curso.

O ENSINO-PESQUISA NA UNIVERSIDADE: UMA CONDIÇÃO DE (RE)LEITURA DOS SABERES POSTOS

Andréia da Silva Daltoé (UNISUL)

O presente artigo discorre sobre a forma como o aluno na universidade relaciona-se com o mundo do conhecimento e de que maneira essa relação se distancia e/ou se aproxima de um processo de ensino que proporcione ao acadêmico uma possível emancipação intelectual e cidadã pelo viés da linguagem. A idéia é perceber a relação que se estabelece com os saberes postos sobre o mundo, apontando-se para a singular tarefa que assume o professor na relação entre o aluno e os saberes constituídos. Para a presente proposta, partir-se-á de uma explanação sobre os contornos flexíveis que a idéia de verdade assume hoje em nossa sociedade, num retorno à contribuição de Aristóteles no campo da lógica, depois, segue-se às heranças deixadas ao ensino pela pedagogia escolástica, até um período relativamente mais recente, a era Vargas. A proposta é, a partir desta retrospectiva, desafiar o professor a pôr em questão postulados até então considerados como reflexo fiel da realidade, problematizando essa realidade em seus recortes, limites, cronologia, unidades coerentes, enfim, em suas relações homogêneas, que apontam para uma única forma de se ver o mundo. Enfim, um desafio que assusta o sujeito pelo reconhecimento que já tem de si a partir dos discursos postos, obrigando-o às releituras sobre as condições ideológicas de manutenção ou de transformação social.

OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA NA CONCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR DE UNIDADES DE ENSINO DA REDE ESTADUAL DE FLORIANÓPOLIS.

Andréia Maria Wollinger de Souza (UNISUL)

Este trabalho analisa a concepção de docência de sujeitos da comunidade escolar de unidades de ensino da rede estadual de Florianópolis. Partindo da compreensão de que é também (e não somente) no processo de formação que a identidade do trabalho docente se constitui, na medida em que nele são colocadas em discussão as questões relativas ao ser, ao saber e ao fazer docente, procurou-se também compreender como o trabalho docente escolar está sendo avaliado e a qual a influência da formação na sua prática profissional. Traz contribuições de autores que se dedicam ao estudo da formação e do trabalho docente, especialmente os que focalizam os temas da precarização da profissão docente, da desvalorização da imagem social do professor, das políticas educacionais, do desenvolvimento profissional e do saber docente. Procura relacionar essas contribuições com a situação dos educadores em nossas escolas, hoje, levando em conta os dados de pesquisa obtidos a partir das entrevistas realizadas no ano de 2007 com professores, gestores escolares, alunos, pais e responsáveis de três escolas públicas. Os resultados apontaram que a concepção da comunidade escolar sobre o sentido do "ser" e do "fazer docente" ainda está enraizada numa concepção tradicional da profissão. E, mesmo que os docentes tenham a consciência e o preparo técnico para exercer a profissão, muito prevalece na definição do sentido de sua profissão a influência de uma formação acadêmica que o prepara para uma atuação idealizada.

INFÂNCIA: TEMPO DE COMEÇAR A SONHAR

Marileia Mendes Goulart (UNISUL/DEHON)
Rosandra S. Hüble (UNISUL/DEHON)
Márcia Niero (UNISUL/DEHON)
Adriana Brasil (UNISUL/DEHON)
Cláudia Rinaldi (UNISUL/DEHON)
Maria Luiza Orlandi (UNISUL/DEHON)
Claudina Mendes (UNISUL/DEHON)
Gladys Floriano (UNISUL/DEHON)
Maristela Simiano (UNISUL/DEHON)
Carla Garcia (UNISUL/DEHON)
Patrícia Lima (UNISUL/DEHON)
Geruza Umbelina (UNISUL/DEHON)

O presente trabalho é resultado de um projeto realizado em 2007 com as séries iniciais do ensino fundamental do Colégio Dehon. Partindo do problema: O que fazer para que as nossas crianças tenham sonhos (projetos de vida) e saibam encontrar os caminhos para realizá-los?, desenvolvemos o projeto intitulado “Infância: tempo de começar a sonhar”, que teve como objetivos incentivar a criança a sonhar (ter projetos de vida) e auxiliá-las a encontrar caminhos para realizá-los; diferenciar desejos de sonhos; identificar os sonhos realizáveis (projetos de vida) e imaginários (fantasia); e refletir sobre a participação (positiva ou negativa) dos educadores (pais e professores) na realização dos sonhos das crianças. Nas últimas décadas, a oferta de produtos voltados ao público infantil aumentou muito e, com isso, a publicidade, que visa criar o desejo de consumir, também. Crianças e jovens querem muito, mas se satisfazem pouco. Após a realização de seu desejo, a felicidade da criança dura até o próximo lançamento ou novidade. Diante desta realidade, família e escola precisam, desde cedo, orientar a criança: enfatizar seus sonhos e ponderar seus desejos. Ao término do projeto realizamos um encontro com os pais dos alunos, para expor os dados de uma pesquisa que foi realizada com alunos e pais e refletir sobre a temática com os mesmos.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA SECUNDÁRIA EM DESTERRO, SANTA CATARINA (1750-1883)

Rosmeri Schardong (UNISUL)

O presente trabalho resulta de pesquisa realizada com o objetivo de conhecer e analisar o processo de institucionalização da instrução pública secundária em Desterro, Santa Catarina (1750-1883). Tendo em vista a carência de estudos sobre a temática, essa pesquisa constitui-se naquilo que Saviani denomina de Monografia de Base, ou seja, um trabalho de levantamento, análise e ordenação das fontes disponíveis sobre o ensino secundário, num dado período histórico, a fim de possibilitar posteriores sínteses históricas. A empiria coligida para a elaboração da pesquisa constitui-se, em sua maioria, de fontes oficiais expressando a voz de determinado grupo social, sendo tomada como indício de uma realidade a ser compreendida. A pesquisa de campo evidenciou que há uma grande quantidade de material empírico (inédito até) a ser explorado, demandando novas investigações. Muitas fontes que permitem confrontar dados e enriquecer a análise, evidenciando diferentes perspectivas, não apenas a fala oficial, encontram-se dispersas em fundos documentais nem sempre específicos sobre a instrução pública, o que requer maior tempo e disponibilidade de recursos para a investigação. Na trajetória analisada, evidenciou-se a presença do poder público, da Igreja, especialmente dos jesuítas, e de particulares no oferecimento da instrução secundária à mocidade desterrense. O ensino secundário oferecido, destinado aos meninos livres e sadios das camadas favorecidas, caracterizou-se pela cultura clássico-literária, necessária ao ingresso nos cursos superiores e prerrogativa de distinção aos que o cursavam.

PRIMERIAS INICATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA – 1830 1860

Leonete Luzia Schmidt (UNISUL)

O presente trabalho resulta de uma pesquisa realizada com o objetivo de conhecer a organização inicial das escolas de primeiras letras, assim como, quem eram os professores que atuavam nestas escolas e quais os processos de formação oferecidos e ou pensados pelos dirigentes da província da época. Foram analisados documentos oficiais, como relatórios do presidente da Província, do diretor geral de Instrução Pública, do diretor do Liceu Provincial, entre outros fundamentais para o entendimento da dinâmica que se implantava sobre o "ser professor" na escola de instrução elementar em Santa Catarina nas primeiras décadas do período imperial. A análise desses materiais possibilitou perceber que os professores teriam que comprovar sua conduta moral e religiosa frente às autoridades e demonstrar um mínimo de competência em leitura e escrita, isto porque a cultura escolar catarinense desse período girava em torno da formação de valores como obediência à religião católica e às instituições do Estado. Como a Província não contava com uma Escola Normal, no ano de 1841, Francisco José das Neves, um dos professores de primeiras letras da Capital, foi escolhido pelos dirigentes da província para habilitar-se na Escola Normal do Rio de Janeiro, tendo as despesas pagas pelos cofres públicos e o compromisso de, no seu retorno, passar seus conhecimentos aos demais professores, o que ocorreu no ano de 1843, quando o então presidente da província convocou todos os professores de primeiras letras, para se habilitarem na 1ª Escola da Capital, que passou a ser regida pelo Professor Normalista Francisco José das Neves.

EDUCAR PARA CIVILIZAR E INSTRUIR PARA PROGREDIR: ANÁLISE DE ARTIGOS PUBLICADOS NOS JORNAIS DE DESTERRO NA DÉCADA DE 1850

Rosicler Schafaschek (UNISUL)

Este trabalho resulta de uma pesquisa que teve como objetivo investigar a questão educacional num período de gênese da instrução pública catarinense. Foram analisados todos os artigos com o tema educação, publicados na década de 1850 em Desterro, atual Florianópolis. Os jornais deste período em que a imprensa catarinense se estabelecia, divulgaram vários artigos tratando da educação, os quais eram direcionados especialmente a duas instituições: a família e a escola. Buscou-se compreender os fatores que criavam a necessidade de educação, o que movia os homens públicos da cidade a propagar a instrução pública, quais os problemas enfrentados e as propostas aventadas. Os jornais analisados são de tendência liberal, conservadora e religiosa e, embora tenham propagado imparcialidade, estavam estritamente vinculados ao poder público e aos partidos políticos que se definiam naquela década. A par da análise de como se pensava e discutia a educação escolar, observa-se o intento de controle e moralização exercido pelo próprio jornal e a busca e envolvimento dos pais no ato de “formar o coração”. A família, assim como os professores estavam sendo chamados a desempenhar um importante papel social na conformação do Estado Nacional altamente elitizado e centralizado. Percebeu-se uma constante referência a necessidade de civilização, vigilância e crítica aos costumes considerados imorais ou ultrapassados. Os hábitos da grande maioria alheia ao projeto civilizador eram rechaçados e sofriam um processo de inferiorização diante do paradigma europeu. O tema educacional se apresentava cindido em educação e instrução, sendo o primeiro relacionado à formação geral do indivíduo e o segundo a aquisição do conhecimento escolar. No estabelecimento da escola pública percebe-se a discussão e propostas de um ensino diferenciado no qual, à maioria, caberia uma formação geral, civilizadora, mantenedora da ordem, enquanto a instrução se restringiria aos poucos incluídos na sociedade.

NOVOS RUMOS PARA O CIVISMO ESCOLAR (1964-1985)

Maria Ana Pires de Oliveira (UNISUL)

O estudo aborda as bases legais e salienta a importância da escola como parte das estratégias de reprodução ideológica na qual se inseriam as disciplinas Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) no ensino superior brasileiro, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no ensino de segundo grau e, Educação Moral e Cívica (EMC) no ensino de primeiro grau. Nesta última, se introduz festas e eventos reveladores de práticas do civismo típico desse período de governo autoritário.

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS LETRAS "E" E "O".

Lucimar Ferreira da Silva Oliveira (UNISUL)

Este trabalho aborda a importância do desenvolvimento da consciência fonológica como principal facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita pela criança. Tem como objetivo verificar a influência de um curso de formação sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, com base em Scliar-Cabral (2003a; b), nas competências teórico-metodológicas de docentes das séries iniciais do ensino fundamental no que diz respeito a estratégias de ensino aprendizagem sobre a relação não-biunívoca entre a codificação e descodificação dos grafemas "e" e "o". Entende-se como correspondência biunívoca aquela em que "um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções." (LEMLE, 2006, p. 17). Para dar conta deste objetivo será ministrado um curso em regime de formação continuada a nove professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Imbituba (SC). O referido curso será constituído de três estágios: aplicação de um pré-teste, que se caracteriza como uma atividade diagnóstica sobre as estratégias utilizadas pelos docentes no ensino-aprendizagem do fenômeno em questão; desenvolvimento do curso; e reaplicação de um pós-teste (mesmo teste ao término do curso) para avaliação do progresso (ou não) na formação do professor em relação ao objeto em estudo. Na análise dos dados coletados, com base em Scliar-Cabral (2003a; b), serão considerados os conhecimentos apontados pelo professor antes e depois do curso.

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DE UMA FORMAÇÃO

Eloísa Silva Moura (UNISINOS)

Esta dissertação compreende um estudo sobre a formação de professores de Língua Portuguesa, examinando-a a partir de narrativas autobiográficas de docentes que atuam na rede pública de ensino de São Leopoldo RS/ Brasil e/ou na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em diferentes fases da carreira, formados ou em formação nesta Universidade. Analisa as influências dos saberes da formação acadêmica e dos saberes profissionais (de experiência) na decisão de permanência qualificada na carreira docente. Utiliza o enfoque metodológico qualitativo, inspirado no paradigma fenomenológico/interpretativo. Realiza entrevistas semi-estruturadas com 16 professores; ouve 4 pessoas-fontes e examina documentos que recuperam a história da universidade e do Curso de Letras. Aponta como principais resultados que: a) os saberes que servem de base para o ensino não se reduzem a saberes cognitivos, mas são simultaneamente existenciais, sociais e pragmáticos; b) a instituição universitária é um espaço privilegiado da formação teórico-epistemológica, mas não o único; c) as diferentes fases da carreira influenciam diferentemente as ações dos professores: os primeiros anos da carreira são cruciais para a permanência ou não na profissão; a experiência docente permite aproximações do ideal ao real; d) o profissional se constrói em contato com o universo de trabalho e é condicionado pelas circunstâncias sócio-econômicas e culturais. O estudo conclui que os professores entrevistados, embora conscientes dos limites da profissão, encaram a docência com entusiasmo, acreditam ter recebido uma boa formação acadêmica e reivindicam o papel de protagonistas do processo educativo não só para si como para seus alunos. A intensificação de diálogos academia-escola/escola-academia mais uma vez se impõe como contribuição fecunda para a qualificação da formação de professores.

MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL: PARADIGMAS TEÓRICOS – DA DENÚNCIA POLÍTICA À INTERPRETAÇÃO CULTURAL

Neide Almeida Fiori (UNISUL)

A presente comunicação, como primeiro objetivo, enfoca a literatura acadêmica que analisou os manuais escolares ou livros didáticos, no campo do Ensino Fundamental. Em seus tempos iniciais, década de 1970, os paradigmas teóricos dessas análises encaminhavam-se em duas direções principais: a semiótica, incluindo aí as chamadas mensagens subliminares, e a teoria marxista em versão althusseriana, endossando-se, como grande meta, a denúncia do conteúdo ideológico dos livros escolares. Nos tempos atuais, essas análises se caracterizam por duas facetas que se apresentam de forma complementar – a pedagógica e a cultural. Nesse último sentido, predominam referenciais que situam essa literatura como parte da história da educação e/ou da cultura escolar. Esse novo rumo que pode ser entendido 1) à luz da atual predominância dos paradigmas culturais no campo da teoria social; 2) e como relacionado à abertura de caminhos pioneiros de interpretação, quando pesquisadores brasileiros passaram a investigar as relações entre educação e cultura, divulgando os resultados desses estudos. Como um segundo objetivo (complementar), esta comunicação analisa também a crescente presença dos livros escolares como objeto de estudo em comunicações acadêmicas recentes. Os documentos referentes ao encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), ano 2007, e ao Congresso Luso-Brasileiro de Historia da Educação, ano 2008, constituem-se nas principais fontes de informação.

UMA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EMBASADA EM TÓPICOS DE LINGUÍSTICA DISCURSIVA E TÓPICOS DE LINGUÍSTICA TEXTUAL

Simone Athayde Floriano da Silva (UNISUL)

A presente pesquisa cujo propósito fosse o de não apenas teorizar, mas ainda desenvolver uma prática envolvendo acadêmicos, visto ser esse um público que necessita – numa disciplina ou noutra, com mais ou com menos intensidade – ocupar não só o lugar de sujeito leitor, mas também o de produtor de textos. O presente trabalho constitui-se de duas partes: uma teorização com ênfase em tópicos de Lingüística Discursiva e tópicos de Lingüística Textual; a análise de um exemplar de texto/discurso produzido pelo sujeito acadêmico do 4º semestre do Curso de Matemática. Tal produção, que se efetivou em duas etapas – uma de escritura, outra de reescritura – levou-nos a evidenciar que pouco foi o progresso do acadêmico quando são comparadas as duas produções. Ou seja, se antes da abordagem dessas teorias, em sala de aula, demonstraram-se deficiências em relação tanto à coesão quanto à coerência, essas praticamente permaneceram. A análise dos resultados indica que se faz necessária uma prática contínua de produção, o que impõe um entendimento de que um texto/discurso não se dá como um produto acabado, mas como um produto em processo.

GÊNERO CHARGE: ESTRATÉGIA PARA A LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Cristiane Gonçalves Dagostim (UNISUL)

A Teoria da Análise de Discurso, em uma definição geral, pretende compreender a linguagem e seu funcionamento no interior da sociedade. Esta atividade lingüística pressupõe a interação homem-língua-mundo. E, segundo Orlandi (2001), a linha francesa entende o sujeito, a linguagem e os sentidos como partes de um todo interacional e indissociável. O sujeito é clivado e dividido entre o "eu" e "o outro", nisso o discurso se configura como a relação entre sujeitos e sentidos entendidos como aquilo que coloca o lingüístico em articulação com a história, com a ideologia. Desta forma, este trabalho, tendo como pressuposto a teoria da Análise do Discurso, procura demonstrar como o gênero charge poderá subsidiar as aulas de Língua Portuguesa. Por meio da compreensão e do funcionamento das charges, o educador conseguirá seduzir o educando, transformando-o em leitor crítico e aguçando o gosto pela leitura e escrita de textos em língua materna. A aplicação da Teoria da Análise de Discurso na linguagem visual, ou seja, na charge, tendo como objeto específico os trabalhos veiculados no jornal Diário Catarinense no ano de 2008, mostra-se uma tentativa de entendimento mais abrangente de uma dimensão do uso da linguagem. Com isso, espera-se que este estudo contribua para o aumento do conhecimento sobre a Teoria da Análise do Discurso e do discurso selecionado, e de que forma ela poderá guiar a comunicação na sociedade e a formação de verdadeiros leitores.

A IDENTIDADE FEMININA NO GÊNERO TEXTUAL MÚSICA FUNK

Edinéia Aparecida Chaves de Oliveira (UNISUL)

O presente trabalho analisa a representação da identidade feminina em uma selecão de vinte e quatro músicas da terceira geração funk (ano 2000 em diante), pensando que esta é uma etapa do movimento que se caracteriza como erótica. A pesquisa baseou-se na ACD (Análise Crítica do Discurso) como teoria de suporte. Em termos metodológicos, foram utilizadas duas categorias analíticas da Lingüística Sistêmica Funcional. Primeiro, o conceito de metafunções (ideacional, interpessoal e textual), através do qual observamos como as escolhas léxico-gramaticais representam nossas experiências, quais são as relações sociais mantidas através dessas e como esses textos são estruturados em termos de coerência. Essas categorias mostraram como os processos verbais são usados para criar um espaço social de inferiorização feminina, como a voz masculina é sempre representada como superior a feminina, e como o homem detém o poder nessas representações. Segundo, o conceito de registro (campo, relação e modo), que permitiu identificar traços do contexto da situação na qual essas músicas são criadas, circulam e são consumidas. A análise macro e micro textual indicou que as músicas analisadas representam uma mulher a disposição sexual do homem, cuja imagem é um produto de venda para o Funk. Os resultados evidenciam a noção de que linguagem veicula e dissemina ideologias, e que os valores misóginos e sexistas que circulam, de forma naturalizada, numa comunidade como a funkeira se refletem nas músicas aí produzidas, assim como essas músicas ajudam a naturalizar essas mesmas representações.

A LITERATURA E O CONHECIMENTO: CONTANDO HISTÓRIAS PARA ENSINAR

Gabriela Hardtke Böhm (UNISUL)

O contexto familiar e a escola sofreram muitas modificações nas últimas décadas. Na esteira dessas constatações, surgiu, no mercado editorial voltado para as crianças, um tipo de publicação que atende a interesses que não os estipulados pelo estatuto da literatura infantil, ora vigente. O livro que associa a literatura ao conhecimento tem ganhado espaço nas listas de material escolar e nas aquisições de pais preocupados em atender necessidades das crianças. Para tanto, foi feito um levantamento, entre obras de não-ficção publicadas nos últimos anos, com o objetivo de mapear as relações entre o conhecimento (científico, histórico, entre outras áreas) com recursos literários (presença de narrador, tempo, personagens, espaço). Este estudo detectou a existência de, pelo menos, três graus de relações: a não-ficção propriamente dita, a não-ficção com recursos ficcionais, e a não-ficção com predomínio da ilustração sobre o texto. Em verdade, essa pesquisa não constata algo novo. Apenas amplia o olhar sobre um recurso já utilizado por Monteiro Lobato, nos anos 20 do século passado. Além disso, a proposta dos autores de obras desse gênero encontra-se em consonância com a abordagem cognitivista da aprendizagem e com as idéias de Pierre Lévy. Logo a questão da interpretação do conhecimento em si e da leitura do mundo passam, necessariamente, pelo fato de que atribuir sentidos significa ligar um "texto" (numa acepção bem abrangente) a outros textos, e essas ligações é que diferenciam uns sujeitos leitores de outros. Nada mais lógico, portanto, do que associar dois campos culturais que atendem a uma necessidade crescente de saber. Arte e ciência unem-se entre si, e esse elo comunica-se, por sua vez, com os mais diversos setores do conhecimento.

O ENSINO DA BÍBLIA PARA CRIANÇAS: PERIGOS E PROPOSTAS

Wesley K. Carvalho (UNISUL)

O Brasil, principalmente pelas representações católica e protestante, é um país predominantemente cristão. Pela força da fé o povo permite-se ser regido pelos magnos valores do cristianismo, em especial os contidos no seu livro sagrado: a bíblia. Dentre os muitos gêneros textuais, as narrativas do Antigo Testamento destacam-se como os textos preferidos de seus leitores, principalmente quando se deseja que os princípios cristãos sejam repassados às crianças que, pela imaturidade, apresentam dificuldades em absorver outros gêneros textuais da bíblia como: carta, provérbio, poesia ou lei. O ponto em questão é que um fluxo muito grande de crianças, nos ambientes eclesiásticos – escolares ou familiares, crescem escutando narrativas bíblicas que destacam, dentre as muitas, o triunfo dos heróis que mataram seus inimigos, inclusive mulheres e crianças, à espada. Certamente, o impacto desses relatos podem fomentar terríveis conflitos psicológico-sociais na formação da criança cristã. Dessa forma, esse trabalho se propõe a analisar alguns métodos de leitura bíblica e a preparação mínima dos educadores (pai, mãe, professores, religiosos) cristãos.

A LINGUAGEM DO MUNDO MÁGICO: MINHA VIDA ESCOLAR CANTADA E CONTADA EM VERSOS E PROSAS.

Alba da Rosa Vieira (UNISUL)

A literatura e a música infantil constituem-se linguagens que oferecem uma porta de entrada para o universo de descobertas e, com o tempo, oportunizam-nos momentos agradáveis com o mundo que nos cerca. Na ludicidade, privilegia-se o domínio do conhecimento que, através de textos e melodias, oportuniza as crianças a incorporação dos personagens históricos, vivenciados na atualidade com imaginação. Sabe-se que as diferentes aprendizagens ocorrem através da troca de experiências entre pares, ou seja, entre parceiros mais experientes com os menos experientes ou entre crianças e adultos. Nesta comunicação, objetiva-se conhecer não só geograficamente qual a posição da criança no mundo, mas construir, historicamente, a relação e espaço que elas ocupam nas instituições escolares. Quanto mais a criança adquirir a capacidade de expressar-se pelas diversas linguagens verbais e não-verbais, como fala, gestos, escrita, e procurar compreender a linguagem do outro, mais o seu pensamento se organiza e se enriquece, e maior será a sua capacidade de expressar seu pensamento. É importante ter em vista o desenvolvimento de diferentes habilidades e compreensão que permitam a criança interpretar e integrar o que ouve e lê, sendo capaz de fazer da leitura de mundo um instrumento de prazer e esclarecimento necessário para seu desenvolvimento. Com esta pesquisa, buscou-se construir, na imaginação, significados a partir de diferentes estratégias metodológicas, incentivando-as à aprendizagem, a novos vocabulários, e ampliando o seu acesso ao mundo letrado.

OS MUSEUS, AS CRIANÇAS COMO PROTAGONISTAS E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE QUALIDADE

Vera Lúcia Chacon Valença (UNISUL)

Esta comunicação apresenta o Museu das Crianças como espaço criativo, alternativo e complementar à educação formal e ressalta as características de um projeto com qualidade pedagógica para o atendimento do público infantil, sem o que as atividades do Museu terão os seus objetivos comprometidos. Destaca a metodologia interativa como sendo fundamental nas exposições realizadas para as crianças e busca contribuir para a inclusão social não só das crianças, mas de adultos e, em especial, de idosos da comunidade através de dois recursos pedagógicos: a Rede do Imaginário e a Trupe da Memória constituída por idosos da comunidade. A Rede do Imaginário, instrumento virtual, armazenará um acervo constituído por produções culturais das crianças, de pesquisadores e de pessoas da comunidade, idosos em particular. Acumularão dados sobre o patrimônio imaterial e material universal e local, e possibilitará um intercâmbio entre espaços culturais infantis do Brasil e do mundo, criando comunicação entre as crianças, os idosos e seus pares. A Trupe da Memória será constituída por um grupo de idosos da comunidade, que foram sujeitos da pesquisa e autorizaram que seus relatos, registrados através do método de História Oral sobre Memórias da Infância, constituam parte do acervo do Museu. Eles devem demonstrar interesse em dialogar com as crianças e seus pares no âmbito do museu ou realizarem intercâmbios nacionais e internacionais. Espera-se que a Trupe da Memória realize um trabalho de consolidação entre os idosos e as crianças de várias etnias e classes sociais, possibilitando as transmissões intergeracionais numa perspectiva de educação intercultural.

A ROBÓTICA NA EDUCAÇÃO

Nacim Miguel Francisco Júnior (UNISUL)

O presente texto trata da robótica na educação, mostrando os efeitos causados por essa tecnologia na educação e outros setores. Trata-se de um estudo teórico que aborda, entre outros, a robótica educacional como recurso capaz de promover maior interatividade entre alunos e professores; potencializar e enriquecer o ambiente educacional e, conseqüentemente, o próprio processo de ensino-aprendizagem. A robótica vem ampliando os recursos do ensino, criando propostas mais atrativas às aulas e permitindo possibilidades antes não imaginadas no espaço escolar.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Etieni Rohden da Silva (UNISUL)

Essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa do tipo exploratória, de campo, com enfoque qualitativo, formatada como estudo de caso. Partindo do problema como está ocorrendo à inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual nas séries iniciais do ensino fundamental, essa pesquisa objetivou analisar a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas séries iniciais do ensino fundamental, no sentido de contribuir com as discussões para a construção de uma educação formal voltada à diversidade. Nesse sentido, estabeleceu três objetivos específicos: identificar na escola pública regular alunos interpretados como deficientes intelectuais, verificar como o professor compreende o processo de inclusão destes alunos e levantar as adaptações curriculares que estão sendo discutidas e/ou implementadas pela escola para a promoção da inclusão. A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Braço do Norte em Santa Catarina, envolvendo os professores dos alunos interpretados como deficientes intelectuais. A metodologia utilizada para a coleta de dados foi um roteiro de entrevista contendo cinco perguntas abertas e um roteiro para análise do Projeto Político Pedagógico da Escola. Os dados coletados foram tabulados e analisados em três categorias: Categoria A – Os alunos interpretados como deficientes intelectuais pela escola, Categoria B – A compreensão dos professores sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual e Categoria C – O processo de adaptação curricular da escola para a inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual. A análise dos dados foi orientada pela fundamentação teórica adotada, que buscou discutir a definição de inclusão, a diferença entre integração e inclusão escolar, as políticas e legislação da educação especial, o que é deficiência intelectual, e como incluir o aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Essa fundamentação utilizou autores como Goffman (1988), Stainback (1999). Em síntese, a pesquisa de campo permitiu verificar que a inclusão acontece de forma parcial, pois na visão dos próprios professores, os alunos com deficiência simplesmente são colocados na sala de aula.

METODOLOGIAS E RECURSOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA AO DEFICIENTE VISUAL

Fernanda Martins de Bona Porton (UNISUL)
Josiane dos Santos Martins (UNISUL)
Ranúzy Borges Neves Oliveira (UNISUL)

Esta comunicação intitulada “Metodologias e recursos para o ensino de Matemática ao deficiente visual” apresenta como objetivo conhecer os recursos e metodologias disponíveis para o ensino de Matemática a deficientes visuais, discorrendo sobre as leis e normas que regem a política de inclusão no Brasil. Cabe às instituições governamentais e não-governamentais a execução desse projeto, possibilitando assim que todos os indivíduos com necessidades especiais tenham acesso aos mesmos direitos e deveres no meio social, exercendo assim, sua cidadania. O professor, em sua formação, deverá estar capacitado a lidar com o aluno deficiente, buscando através de práticas pedagógicas, a inclusão e inserção do mesmo em sala de aula. Esse trabalho é de caráter bibliográfico. Teve como principais autores: Constituição Federal e do Estado de Santa Catarina, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Sassaki, Bueno, Freire, Amiralian, Mazzota, Venturini e Rossi, Conde, entre outros.

RESUMOS DE PÔSTERES

ALFABETIZAÇÃO: PLANEJAMENTO, ESTUDOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Kátia Fernandes Machado
Ludimar Teresa de Oliveira
Fábia Barbosa Pedro
Secretaria Municipal de Educação de Tubarão, SC

A Rede Municipal de Ensino de Tubarão desenvolve desde 2006 o projeto "Alfabetização: Planejamento, Estudos e Práticas Pedagógicas" que atende os alunos do 1º ano, oferecendo reforço escolar no contra turno. Este projeto surgiu da necessidade de acompanhamento dos alunos que apresentavam dificuldades na apropriação dos conhecimentos específicos do período de alfabetização. Para tanto, foram contratados educadores com carga horária de 30 horas para atuar nas classes de alfabetização. Melhorar a qualidade de ensino no 1º ano do Ensino Fundamental, diminuindo o índice de reprovação nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Tubarão; Capacitar os professores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental, oportunizando reuniões para estudos, planejamento e socialização de trabalhos pedagógicos. Os professores de 1º ano atuam por 30 horas semanais distribuídas da seguinte forma: 8 horas para atendimento individual ou em pequenos grupos de alunos no contra turno, 4 horas mensais para planejamento na unidade escolar e 4 horas para planejamento coletivo na Secretaria de Educação. Concluindo, a Secretaria Municipal de Educação juntamente com os diretores, assessores pedagógicos das unidades escolares e educadores do 1º ano perceberam a melhoria da qualidade de ensino oportunizada através do atendimento aos alunos no contra turno, bem como diminuição considerável do índice de reprovação nas classes de alfabetização.

A LITERATURA INFANTIL COM A TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS: PROJETO MALUNGO

Elika da Silva (UNISUL)
Eliane Santana Dias Debus (UNISUL)

Esta comunicação tem como objetivo socializar os resultados parciais da pesquisa de TCC (Pedagogia-Unisul/Pedra Branca) que tem como foco a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira e a sua apropriação no espaço escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tal realizou-se uma pesquisa de campo em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Florianópolis que vem a três anos realizando o "Projeto Malungo" no qual apresenta aos estudantes, entre vários produtos da cultura africana e afro-brasileira, a literatura. Interessa-nos verificar a apropriação leitora das crianças que estão ou estiveram inseridas no projeto, se elas reconhecem a importância da literatura com essa temática e se elas se identificam com as personagens destes livros. Metodologicamente o trabalho se constitui através de pesquisa de campo, a coleta de dados ocorreu através de três fontes: 1) entrevistas com16 alunos, entre 08 e 15 anos que está participando a dois anos do projeto, 2) recolha de depoimentos do vídeo documentário sobre o projeto Malungo e 3) entrevista com a professora Rute Albuquerque, coordenadora do projeto. O referencial teórico levou em conta estudiosos que tratam da especificidade da literatura infantil e juvenil (Perrotti, 1997; Zilberman 1990), bem como daqueles que já analisaram a produção infantil sob a ótica étnico-racial (Debus, 2007, Gouveia, 2000). Constatou-se que o projeto apresentou as crianças vários títulos literários e que o conhecimento das raízes do povo africano seduziu os alunos, que são, na sua maioria, afro-descendente, enriquecendo e ampliando os conhecimentos em relação à identidade negra.

MEMÓRIA E ORALIDADE: RECOLHENDO E RECONTANDO HISTÓRIAS NA COMUNIDADE DE IMBITUBA

Eliane Santana Dias Debus (UNISUL)

A presente pesquisa (PUIC- Projeto em disciplina) foi realizada com alunas da 6a. fase do Curso de Pedagogia da UNISUL, (Imbituba, 2006.2) e integrou-se às atividades da disciplina Literatura Infantil, Núcleo Orientado. Na tentativa de resguardar e manter vivas as narrativas tradicionais, o objetivo geral foi o de realizar levantamento de narrativas orais na e da comunidade de Imbituba, por meio de depoimentos de pessoas com mais de 60 anos de idade. Juntamente, buscou-se fazer uma contextualização da origem das pessoas entrevistadas para reconstituir a possível origem das narrativas. As narrativas foram ouvidas/gravadas e, posteriormente, transcritas. Nessa transcrição, as alunas receberam orientação para reescrever a história sem perder o tom de oralidade que compõe a origem destas narrativas. A turma, composta de 12 alunas, reuniu um total de 13 narrativas. Curiosamente todas as histórias recolhidas fazem parte do repertório de assombramentos, histórias de medo e quebrantos. Walter Benjamin, Gilka Girardello e Celso Sisto orientaram teoricamente a pesquisa. A atividade provocou o encontro do presente com o passado; as alunas fizeram um exercício de escuta e valorizaram a história do outro, neste caso específico o de uma pessoa da terceira idade. Por outro lado, desenvolveu a sensibilidade para a arte de ouvir e contar histórias; bem como possibilitou a construção de um acervo de narrativas orais que poderá ser utilizado pelas estudantes em sua prática docente.

O MENINO MALUQUINHO, DE ZIRALDO E O DIÁLOGO COM AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS: CAMINHOS PARA UMA INFÂNCIA FELIZ

Angelina dos Anjos Silva Nogaredo (UNISUL)

Eliane Santana Dias Debus (UNISUL)

O presente trabalho tem como tema a literatura infantil brasileira contemporânea, em especial, o livro infantil O Menino Maluquinho, de Ziraldo, bem como a sua divulgação a partir de outras linguagens que não o formato de livro, como filme (dvd), música (cd), gibi. O objetivo geral desta pesquisa é realizar uma análise crítica, que tenha como centro a personagem do livro O Menino Maluquinho na tentativa de destacar que infância o autor desenha no seu livro, verificando a sua aceitação na sociedade contemporânea, apresentando e fazendo um paralelo entre a infância do menino descrito por Ziraldo e a infância de hoje. Para atingir tal objetivo, organizou-se um projeto de intervenção para uma turma do 3º. Ano, de uma escola pública do município de Tubarão, realizado no período de maio a junho de 2008, totalizando oito encontros de 2 horas. O referencial teórico que norteia a pesquisa se constitui de teóricos da sociologia da infância e da literatura infantil. Constatou-se que Ziraldo constrói um personagem que vive integralmente o ser criança e que as crianças leitoras se identificam com essa personagem, em especial pelas suas traquinagens e alegria de viver.

ERA UMA VEZ... UMA AVENTURA NO MUNDO DO ERA UMA VEZ...

Adriana Medeiros
Fábia Barbosa Pedro
Ludimar Teresa de Oliveira
Kátia Fernandes Machado
Secretaria Municipal de Educação de Tubarão – Tubarão/SC

Este projeto surgiu, em 2002, da necessidade da criação de espaços que possibilitassem momentos de lazer na Semana da Criança, sendo que nos anos posteriores expandiu-se para outras datas, pois houve a necessidade do atendimento de um número maior de crianças. Brincando e interagindo com crianças e adultos, percebemos que a história passa a fazer parte do imaginário dos seres humanos, através de fadas, bruxas, príncipes, lobo, sapos e muitos outros personagens. Histórias que podem ser contadas a qualquer momento, porque sempre despertaram e despertarão a atenção de crianças e de adultos. A história é uma narrativa que se baseia no imaginário de uma cultura. As fábulas, os contos, as lendas, são organizadas de acordo com o repertório de mitos que a sociedade produz. Quando estas narrativas são lidas ou contadas à criança, abre-se a oportunidade para descoberta de outros mundos, outros tempos, outras possibilidades. Desta forma, pensando neste "mundo de possibilidades" que a história tem para oferecer, desenvolvemos a "Oficina Pedagógica de Contação de Histórias", visando a expansão deste projeto para além dos espaços propostos. Possibilitar o resgate da contação oral de histórias; Ampliar a fantasia, a imaginação e a curiosidade existente em cada ser humano. Incentivar os educadores para a contação de histórias. Ações: as contações de histórias disponibilizaram momentos de lazer e encantamento através do conto em diversos espaços da cidade como: Museu, Casa da Cidade, Centros de Educação Infantil, escolas da Rede Pública e Privada, entidades filantrópicas, APAE e Secretaria Municipal de Educação, envolvendo um grupo de contadores de histórias formado por professores, diretores, contadores e equipe do departamento de ensino da Secretaria Municipal de Educação. A oficina pedagógica aconteceu em forma de capacitação para educadores contemplando fundamentação teórica e

atividades práticas de contação de histórias. Em síntese, pode-se dizer que este projeto veio ao encontro da necessidade de resgatar o prazer pelo universo da leitura e oralidade através de histórias, que vem de geração em geração e estão guardadas no interior de cada ser humano, transformando assim o real em imaginário.

PROGRAMA ESCOLA EM AÇÃO TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO – PEATE

Sirlei da Silva Mateus

Secretaria Municipal de Educação de Tubarão – Tubarão/SC

O Programa Escola em Ação, Transformando a Educação – PEATE, visa a participação do aluno nas atividades oferecias no contra turno, bem como integrar escola e comunidade, através das oficinas de informática, violão, pintura, desenho, teatro, dança, flauta, coral, banda, rádio escolar e clube de mães, realizadas nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. Objetivos: Estimular e oportunizar a participação da família nas oficinas do PEATE, buscando alternativas para a geração de renda, através de atividades práticas; Ampliar a permanência do aluno na escola, oferecendo atividades no contra turno. Propiciar maior integração entre escola e comunidade.

OFICINAS	OBJETIVOS
Pintura, Desenho, Dança, Teatro	Ampliar o universo expressivo através de atividades práticas.
Violão, Flauta, Banda, Coral	Promover o conhecimento da educação musical, estimulando a criatividade e a expressividade do aluno.
Rádio Escola	Divulgar as atividades educativas e culturais da escola e da comunidade, favorecendo aos envolvidos o exercício do direito de expressão.
Clube de mães	Possibilitar a integração e alternativas de geração de renda entre as participantes.
Informática	Integrar a comunidade escolar com o meio tecnológico.

As atividades envolveram aproximadamente 1.500 pessoas entre pais e alunos Consideramos que com o PEATE houve maior integração entre escola e comunidade, bem como a valorização do espaço escolar e seus integrantes.

CIRCUITO CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosmeri Schardong (UNISUL)

O presente trabalho foi realizado durante a disciplina de Estágio Supervisionado VIII, do curso de Pedagogia da Unisul/Unidade de Garopaba, no ano de 2007. O objetivo do projeto “Circuito Cultural” foi oportunizar momentos e atividades que propiciassem o desenvolvimento cultural (artístico, literário, musical e imaginário) das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Celso dos Santos Vasconcellos e Juracy Assmann Saraiva foram os principais autores que fundamentaram o trabalho desenvolvido. O projeto foi efetivado em três escolas públicas do município de Garopaba, incluindo salas/oficinas de: poesia, contação de histórias, pintura, cinema, teatro e música. A experiência foi extremamente significativa para as crianças, bem como para as estagiárias, que vivenciaram diferentes expressões artístico-culturais, fundamentais na formação das crianças e das futuras educadoras.

A IMAGEM DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA NO ENREDO DA MINISSÉRIE "HOJE É DIA DE MARIA"

Maria Leonor Eyng Della Giustina (UNISUL)

O presente trabalho intitulado A imagem da criança e da infância no enredo da minissérie "Hoje é Dia de Maria" tem como objetivo perceber como a infância foi apresentada no enredo da minissérie "Hoje é Dia de Maria", veiculada pela Rede Globo. Para alcançar tal objetivo utilizou-se como fundamentação teórica uma breve história da televisão no mundo e no Brasil e como as novelas e as minisséries ganham força no cenário brasileiro. Logo em seguida tratar-se-á da criança e a televisão e da infância e sua imagem. Para isso serão utilizados os seguintes autores: Anna Maria Balogh, Luiz Costa Pereira Junior, Ana Lúcia M. De Rezende e Nauro Borges De Rezende, Catharina Bucht e Cecília Von Feilitzen, Silvana Gontijo, Muniz Sodré, Isabela Maria Benfica Barbosa, Catarina Bucht e Cecília von Feilitzen, Manuela Ferreira. O que se pode perceber com a análise da minissérie é que há uma constante tentativa de roubar esse momento que é infância.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA VISÃO E NA PRÁTICA DE EDUCADORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana de Abreu
Rosmeri Schardong (UNISUL)

O presente trabalho teve como principal objetivo analisar o processo de avaliação na visão e na prática de educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar este objetivo realizou-se a pesquisa de campo em uma escola da rede pública estadual do município de Garopaba, onde foram realizadas observações em sala de aula e entrevista estrutura com quatro educadores das séries iniciais. Além da pesquisa de campo foram analisados o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, documentos e leis dos sistemas estadual e nacional de educação, além de leituras teóricas de autores como Luckesi, Hoffmann, Vasconcellos e Esteban. Constatou-se que os educadores analisados, de modo geral, desconhecem o verdadeiro sentido da avaliação, limitando-se a "avaliar" através de provas e testes, medindo o conhecimento dos educandos e classificando-os.

A PERCEPÇÃO DOS EDUCANDOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO

Maria Helena Pereira da Silva de Aguiar
Rosmeri Schardong (UNISUL)

Existe uma gama enorme de obras que abordam a questão da avaliação, poucas porém são as que se dedicam mais especificamente a analisar a questão do processo avaliativo na perspectiva dos educandos. O que eles pensam e entendem sobre este processo? Processo do qual são as "peças" fundamentais e muitas vezes as únicas que sofrem as conseqüências negativas. A pesquisa realizada, visando analisar as percepções que os educandos das séries iniciais de uma escola pública do município de Garopaba possuem sobre o processo avaliativo, foi de caráter exploratório, baseada em levantamento bibliográfico sobre o tema e questionários realizados com dezesseis educandos das séries iniciais. Os resultados evidenciaram que os educandos não possuem clareza de como são avaliados e que o processo avaliativo está bastante restrito a provas e notas. Ou seja, é preciso mudar uma cultura escolar que valoriza a nota, o produto, e não o processo, o aprender.

A TELEVISÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DOS PROGRAMAS INFANTIS

Adriana da Silva Rodrigues Schlickmann (UNISUL)

Não se pode mais negar que a televisão, enquanto tecnologia deve estar presente no processo educativo. O presente trabalho tem então como tema: “A televisão no processo de alfabetização: a contribuição dos programas infantis”. Parte das seguintes questões: de que maneira é possível, no contexto escolar, que os programas infantis de televisão sejam utilizados pelos professores como instrumento no processo de alfabetizar letrando? Sendo a televisão atualmente um dos meios de comunicação preferidos pelas crianças, quais podem ser os programas infantis preferidos pelas crianças da 1ª série do Ensino Fundamental? Utilizando a programação infantil da televisão no processo de alfabetizar letrando, que atividades podem ser planejadas e desenvolvidas com os alunos da 1ª série do Ensino Fundamental da escola Margarida? Como os programas infantis de televisão podem ser transformados em instrumentos no processo de alfabetização quais os conceitos e conteúdos podem ser trabalhados pelo professor na sala de aula com alunos da 1ª série do Ensino Fundamental? Tem como objetivos: identificar quais são os programas infantis de televisão preferidos pelas crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental; planejar atividades, utilizando a programação infantil da televisão e desenvolvê-las com os alunos da 1ª série do Ensino Fundamental; identificar quais os conceitos e conteúdos podem ser trabalhados a partir de um programa infantil, com os alunos da 1ª série do Ensino Fundamental e analisar quais conceitos e conteúdos foram aprendidos pelas crianças da 1ª série do ensino fundamental com a atividade desenvolvida a partir do programa infantil de televisão. A fundamentação teórica, baseia-se em Pacheco (1985-1998), Napolitano (2003), Chiappini & Citelli (2000), Hoineff & Silva (1998), Rego (2004), Tfouni (2004), Bencini (2002). Para tanto está organizada em três capítulos: no primeiro contextualizamos a história da televisão, sua chegada no Brasil e o surgimento dos programas infantis. No segundo capítulo ressaltamos a importância do uso da televisão como instrumento para alfabetizar letrando. No terceiro, seguindo a linha da pesquisa-ação, desenvolveu-se um projeto de intervenção em uma turma de 1ª série do

Ensino Fundamental, onde por meio da observação, registro e questionário com os alunos, pais e professora envolvidos na pesquisa, opinaram sobre a utilização dos programas infantis no processo de alfabetização. Concluímos que a partir dos programas infantis é possível sim alfabetizar letrando as crianças de 1ª série do Ensino Fundamental.

TRABALHOS COMPLETOS

O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TUBARÃO

Luciane Lara Acco

Alzira Isabel da Rosa

Resumo: Partindo do princípio onde as pesquisas nos confirmam que o movimento é toda forma de expressão de um corpo, este relato nos leva a tematizar a importância do movimento na educação infantil. Nesta faixa etária as crianças apresentam características básicas em seu comportamento afetivo, cognitivo e motor, sendo o movimento uma necessidade a ser oportunizada para seu crescimento e desenvolvimento, onde os estímulos relacionados aos movimentos involuntários é que se manifestam mais tarde em movimentos voluntários ampliando seu referencial de mundo. Através dos trabalhos elaborados na proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Tubarão- 2008, o setor da educação infantil manifestou-se em organizar formação continuada para fundamentar a prática pedagógica nos centros de educação infantil. Trata-se de um relato de experiência com um grupo de 250 professoras, separadas por idade de atendimento as crianças, iniciando estudo dirigido ao tema em questão. Os conteúdos da formação continuada foram referendados pela proposta curricular da rede, uma vez que ao avaliar a relação teoria e prática percebeu-se a necessidade de discussão sobre o espaço e tempo do movimento na educação infantil. Possibilitou-se uma reorganização dos planejamentos já construídos, mas que não contemplavam o tema discutido. Os temas abordados foram a preparação do ambiente para crianças de 0 a 6 anos, diferentes formas de linguagem traduzidas no contexto das percepções sensoriais e atividades de aprendizagem com enfoque no desenvolvimento da motricidade. Fazendo os profissionais refletirem como estão oportunizando o tempo e espaço do movimento na educação infantil, enquanto uma necessidade vital à criança.

Palavras-chave: Tempo, espaço, movimento, educação infantil

Introdução

Desde a implantação do Curso de Educação Física na Universidade do Sul de Santa Catarina em Tubarão, vem se discutindo sobre as práticas pedagógicas na disciplina de Educação Física Infantil em relação ao movimento nos CEIs. Foram feitos alguns estudos através de Trabalhos de Conclusão de Curso a fim de investigar se havia profissional de educação física atuando na educação infantil dos CEIs do município de Tubarão e quais eram as práticas pedagógicas relacionadas ou oportunidades de ensino do movimento. Os resultados nos mostraram que não havia nenhum profissional da área do movimento humano ministrando aulas na rede e as práticas pedagógicas estavam carentes de atividades específicas relacionadas ao desenvolvimento do movimento. Depois de mais de três anos refletindo e estudando uma forma de abrir as portas junto a rede municipal e fazer um trabalho conjunto nos CEIs, a Secretaria de Educação do município solicita uma consultoria de parceria com o Curso de Educação Física para com os profissionais dos CEIs, ministrando um Curso de Formação Continuada para os 250 professores dos 24 CEIs do município de Tubarão.

Analisando a Proposta Pedagógica do Município- 2008, percebemos que a concepção de aprendizagem que dá suporte teórico a esta proposta é o sociointeracionismo. Também estava pautada na proposta a função social da escola, como cita a Constituição no art. 205 e a LDB no art. 2º, que é o de promover o pleno desenvolvimento da criança. Os eixos norteadores da proposta pouco ou nada trazem sobre práticas educativas relacionadas ao movimento na educação infantil.

Considerando que o movimento na escola de Educação Infantil é o meio de expressão fundamental das crianças, logo, temos, todos os educadores a obrigatoriedade de compreender esse movimento muito além de um olhar biológico ou fisiológico, o corpo que corre, cresce e "sua" é o mesmo que sente, conhece e se expressa. As pesquisas são claras, as crianças não desenvolverão hábitos ativos e saudáveis sem nossa ajuda, por isso, ao ensinarmos as crianças a usarem suas mentes, devemos também ensiná-las a usar seus corpos (STANLEY e PORTMAN apud SANDERS, 2005, p. 22). Portanto uma compreensão mais científica desse movimento faz-se necessária àquele que educa através dele.

Segundo Lê Boulch(1983, p.33), encontram no movimento a mais pura forma de manifestação humana, a verdadeira conquista da identidade e do conhecimento de si como ser autônomo e independente.

Neste sentido, foi abordado como tema da formação continuada “O Movimento na Educação Infantil”, para compreender melhor esse movimento e como esse movimento deve ser trabalhado.

> As raízes do raciocínio lógico terão que basear-se na coordenação das ações a partir do nível sensório-motor, cujos esquemas tem importância fundamental desde o início. Desde pequenina a criança estrutura sua bagagem cognitiva agindo sobre o objeto do conhecimento, assim, a única forma de aprender situa-se na ação, daí a importância do movimento na construção do conhecimento (PIAGET, 1983, p. 72).

Desta forma, a atividade do sujeito é um importante aspecto da formação da consciência, admitindo igualmente que a imaginação, como todas as funções da consciência, surge originalmente da ação. Vygotsky (1989 apud SANTA CATARINA, 1998).

Já Wallon (1961, p.147) afirma que o espaço motor e o espaço mental se supõem de tal maneira que a perturbação de arrumar os objetos no espaço se associa a de ordenar as palavras na frase.

Num primeiro momento a realidade apresentada pelo contexto da rede municipal de ensino de Tubarão (área de educação infantil); os professores estavam necessitando de uma reflexão e de uma “mexida” quanto ao referido assunto, pois mesmo compreendendo e valorizando a importância do movimento na educação Infantil, verificou-se pelas suas falas que as suas práticas pedagógicas se limitam a momentos reduzidos com enfoque recreativo, de comando de exercícios e de experimentação corporal restrita, e ao mesmo tempo as queixas pela falta de conhecimento da área específica (movimento humano) uma vez que a sua formação profissional não contemplou essas áreas de conhecimento.

Ressalta-se um momento de grande importância na construção desta prática pedagógica, a fala de grande parte do grupo: “mas movimento não é com a gente é com o professor de educação física” “e nós não temos [...] já estamos cansados de solicitar [...]” reflete-se aí o problema apresentado neste artigo. O movimento na educação infantil faz parte de todo desenvolvimento humano sendo oportunizado em todas as linguagens

das propostas de educação infantil, desta forma este conteúdo não é prioridade apenas da educação física, mas sim, uma necessidade vital.

O espaço e o tempo do movimento na educação infantil

As crianças de 0 a 6 anos, apresentam características básicas em seu comportamento afetivo, cognitivo e motor, relacionadas ao movimento como uma necessidade a ser oportunizada no seu crescimento e desenvolvimento, onde os estímulos relacionados aos movimentos involuntários é que se manifestam mais tarde em movimentos básicos ampliando seu referencial de mundo.

> Acredita-se que é possível estabelecer o encontro do corpo com a mente dentro da mesma sala de aula e que se pode aceitar o corpo da criança de maneira mais harmoniosa concordando que os pequenos, no início da escolarização, organizam seus pensamentos por meio dos movimentos, não aprendem a ler e a escrever antes de conhecerem o mundo e sentirem necessidade de relacionar com os outros, e só se apropriam da realidade a partir da ação concreta (FREIRE, 1989, p. 83).

O movimento para criança é sua primeira linguagem, o corpo o primeiro instrumento de pensamento, no seu diálogo com o mundo dos adultos é um importante instrumento para a construção de vínculos afetivos (DIAS, 2000, p. 13).

A diversidade pedagógica que contempla o universo da educação Infantil reflete diferentes concepções em relação aos objetivos e à função do movimento no cotidiano escolar. A idéia de movimento na educação infantil está relacionada apenas como ato motor, mover-se pelo simples fato de se locomover dentro de um espaço. O movimento é mais que um simples ato de deslocamento do corpo e dos membros, é o que nos afirma Rabinovich (2007, p. 33) o movimento é um importante elemento para o desenvolvimento da cultura humana. Sendo este toda forma de manifestação de um corpo, a função da educação infantil não é apenas querer que as crianças aprendam a fazer, mas que aprendam a fazer e compreender o que estão fazendo e o porquê de cada ação, ampliando a sua consciência corporal.

É fundamental tratar a questão do movimento atrelado à construção do universo infantil, rompendo com a idéia de que o mesmo impede a concentração e a atenção das crianças, ou seja, prejudica sua aprendizagem.

> O movimento deve estar vinculado a ações cognitivas e afetivas, em que a criança se veja obrigada a pensar e planejar sua movimentação [...], vivendo cada movimento não só com os músculos, nervos e tendões, mas também e principalmente, com o coração e com a cabeça (MATTOS e NEIRA, 2005, p. 17).

Para Vygotsky (1993 apud SANTA CATARINA, 1998, p. 24) o movimento é sempre uma reação do organismo vivo a qualquer excitação, que atue sobre ele a partir do meio externo, ou que surge de seu próprio organismo. Para criança se desenvolver de forma integral, precisa ter oportunidade de espaço e tempo para se expressar livremente, sem regras ou interferências pré-estabelecidas pelos adultos. É o momento de respeito ao seu tempo e espaço de ser criança. A criança poderá realizar uma brincadeira no pátio e depois, representá-la no papel por meio de desenho, pintura, colagem, recorte e outra forma. Na realização desta atividade a criança recorre à transição do real (prática) para o simbólico (representação).

> A educação infantil não é apenas um lugar com funções assistencialistas de cuidar e dar proteção às crianças, mas uma instituição responsável em promover grande número de experiências, ampliando o conhecimento e construindo uma identidade pessoal e social (WALLON, 1995, p. 29).

Rabinovich (2007) diz que é essencial que o professor da educação infantil compreenda o movimento das crianças como linguagem, possibilitando-lhe a metamorfose de um ser da natureza para um sujeito da cultura. Desta forma é preciso estar atento ao corpo e aos movimentos, pois na infância o corpo e suas expressões são as falas das crianças.

> Fica difícil pensar em educação concreta quando o corpo é considerado um intruso, e sem viver concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura infantil é repleta, fica difícil falar em educação concreta, em conhecimento significativo, em formação para autonomia [...] (FREIRE, 1989, p. 14).

A criança deve ser livre para agir em um ambiente, intencionalmente organizado pelo adulto, mas que lhe propicie a oportunidade de transformar, adaptar, criar, interagir e integrar-se desenvolvendo seu potencial como ser humano e transformador do meio em que vive. Batista (1997) ao analisar "a rotina no dia- a- dia da creche: entre o proposto e o vivido", conclui que a rotina está à mercê de toda uma organização burocrática, de preceitos adultos de ordem, de uma sociedade capitalista que impõe regras e modos de relação pautados na competição. E a criança, como fica em meio a tantas determinações?

O movimento como forma de linguagem

O movimento humano é construído em função de necessidades biológicas e á a parte mais ampla e significativa do comportamento do ser humano, conforme Barreto (1999, p. 49) a unidade básica do movimento é conhecido como estruturas psicomotoras. Nos afirmam Gallahue (2001), Mattos e Neira (2005), Rabinovich(2007)e Sanders(2005) que as estruturas de movimentos são divididos em três categorias: locomoção, manipulação e equilíbrio, que interagem com a organização do esquema corporal, estruturação espacial e orientação temporal.

Na infância os movimentos básicos das crianças são denominados habilidades espontâneas ou naturais, que são, correr, andar, saltar, saltitar, lançar, rolar, rastejar, engatinhar, trepar, rolar, flexionar e outros movimentos. Por meio dos movimentos a criança desenvolve suas aptidões perceptivas, espaciais e temporais. A educação infantil é um espaço privilegiado para garantir à criança a exploração de seus movimentos durante o processo de aprendizagem. Fica muito mais fácil de aprender quando é vivenciado pelo corpo no espaço.

Não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem a inserção do corpo. A educação infantil esqueceu que o corpo é o primeiro brinquedo. "A integração entre o corpo, o movimento, o espaço e os brinquedos, ou brincadeiras que movimentam o corpo, é fundamental para a educação da criança pequena (KISHIMOTO, 2001, p. 10).

Na brincadeira, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, e este movimento contribui para o seu desenvolvimento. Pois segundo Vygotsky (1999) não é a ação que dirige a representação, mas a representação que dirige a ação. Pode-se dizer que na educação infantil a

criança vive um estágio de exploração do mundo por meio do movimento de seu corpo. Querer reprimir seu entusiasmo, exigindo imobilidade, silêncio e empobrecimento de atividades lúdicas, significa privar a criança de seu meio de desenvolvimento mais autêntico.

A criança desde o nascimento, usa várias linguagens para se comunicar e compreender o mundo a sua volta. A linguagem corporal, musical, teatral, plástica, literária e outras linguagens não-verbais, quando trabalhadas de maneira lúdica na Educação Infantil, possibilitam à criança a apropriação da identidade cultural e aquisição de conhecimentos significativos. O contato com essas linguagens expressivas do movimento favorece também situações de comunicação, de interação e conseqüentemente o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

> A aprendizagem das habilidades motoras é considerada, às vezes, simplesmente o produto de alguma forma de atividade preparada para melhorar o desempenho motor das crianças, dando-se pouca atenção aos processos envolvidos. Tal visão é incompleta e limitada. (GALLAHUE, 1995, apud SANDERS, 2005, p. 57).

Portanto, fazendo uso da linguagem poética, plástica, literária ou musical, a criança estará compreendendo a função da escrita e ao mesmo tempo, desenvolvendo a linguagem verbal. Na Educação Infantil a criança se aproxima das diferentes formas de expressão, oferecendo espaços para a comunicação nas várias linguagens, deixando de priorizar apenas a linguagem escrita, mas, sobretudo considerando todas as demais: Corporal, plástica, oral, musical, matemática, literária, teatral, dança e outras, pois é por meio delas que a criança pode expressar-se e comunicar-se com prazer e ludicidade, ampliando seu referencial de mundo.

> No programa de atividades motoras adequadas ao desenvolvimento para a pré-escola, a responsabilidade do professor é criar um ambiente, situações, desafios e atividades que permitam às crianças desenvolverem suas habilidades físicas e aprenderem sobre o seu potencial para o movimento (SANDERS, 2005, p. 57)

Segundo Gallahue(2001) o desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado que ocorre em fases e estágios e depende da maturação e do meio ambiente. Nesse processo de desenvolvimento

contínuo, ordenado e seqüencial, deve-se considerar que a seqüência do desenvolvimento é igual para todas as crianças, sendo que a velocidade de progressão é que varia e está relacionada à maturação, às experiências, e às diferenças individuais.

Harrow(1983) e Gallahue (2001), baseando-se na seqüência do desenvolvimento, colocam que o domínio motor ocorre através dos movimentos reflexos, que são os movimentos involuntários; habilidades básicas, que são movimentos voluntários e que vão servir de base para a aquisição de tarefas complexas futuras; habilidades específicas, que são movimentos mais complexos e com objetivos específicos; e a comunicação não-verbal, que permite ao indivíduo expressar-se através do corpo.

A fase que vai do nascimento até aproximadamente 6 anos de idade, corresponde a um período de aquisição de aprendizagem e após os 6 anos há um refinamento e combinação desses padrões.

Metodologia

Este trabalho desenvolveu-se a partir das características apresentadas por uma pesquisa-ação que segundo M. Thiollent (1984, apud, BARROS e LEHFELD, 2000, p. 77) "a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica e que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual, os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos e de modo cooperativo ou participativo".

Este tipo de pesquisa é bastante usado no âmbito da pesquisa educacional onde existe um amplo debate a respeito da dita oposição entre a tendência quantitativa, baseada na estatística, e as tendências qualitativas baseadas nas diversas filosofias. Indica-se que a oposição entre quantitativismo e qualitativismo é freqüentemente um falso debate. Segundo Thiollent(1984, p. 45-50) quando seus excessos forem adequadamente criticados nos será possível articular os aspectos qualitativos e quantitativos do conhecimento dando conta do real. Participaram do processo de formação continuada 250 profissionais (diretores, professores, auxiliares) dos CEIs da Rede Municipal de Ensino de Tubarão, sendo divididos em cinco grupos caracterizando as faixas etárias de atendimento às crianças(dois grupos de 0 a 3 anos, dois grupos de 4 a 5 anos e um grupo de 5 a 6 anos).

Os conteúdos discutidos foram todos relacionados ao processo de desenvolvimento humano, desenvolvimento motor, educação infantil, tempo e espaço e aprendizagem motora, onde a busca do ideal nas diversas situações reais.

O mesmo autor refere-se que dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitam a descrição ou avaliação no contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir idéias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. Sendo consideradas algumas situações como papel indispensável na pesquisa-ação no contexto da reconstrução do sistema escolar. Neste sentido, os pesquisadores definem novos tipos de exigências e de utilização do conhecimento para contribuírem para a transformação da situação. Isto exige que as funções sociais do conhecimento sejam adequadamente controladas para favorecer as condições de seu uso efetivo. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das micro situações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes, paralelamente a esta pesquisa também e no decorrer dos trabalhos haveria produção de material didático gerada pelos participantes e pelos pesquisadores.

Discussão

Muito se discute de como ensinar e o que ensinar às crianças da faixa etária de 0 a 6 anos quanto as necessidades apresentadas na área da educação infantil, uma vez que a criança já se apresenta com comportamentos inatos referentes a expressão de seu corpo, tendo o movimento como uma necessidade vital; várias são as preocupações de profissionais que estudam e pesquisam o movimento humano e a relação da motricidade, onde todas as pesquisas de autores da área, nos remetem que o corpo e o cérebro não se separam, mas se complementam em busca de um desenvolvimento integral, onde o movimento é caracterizado como meio e facilitador das atividades cognitivas. Na verdade, nenhuma forma de expressão é só corpo ou só cérebro, mas ambas se fundamentam entre si, constituindo a grande maravilha das percepções intrínsecas e extrínsecas do ser humano.

Conclusão

Os conteúdos direcionados ao tema proposto "Movimento na Educação Infantil" foram trabalhados na formação continuada junto aos professores da rede municipal de ensino de Tubarão, onde elencaram como prioridade a oportunidade de atividades e/ou propostas pedagógicas que possibilitassem as várias linguagens do movimento humano conforme a realidade de cada contexto. Questões norteadoras foram levantadas onde gerou uma reflexão e iniciou-se uma perspectiva de mudança em relação a rotina e as práticas pedagógicas.

Em um segundo momento priorizou-se também não só a formação continuada através de cursos, mas a oportunidade de obter um maior conhecimento junto a cursos de pós-graduação nas áreas específicas, através de convênios com a universidade.

Firmou-se um compromisso de uma continuidade do trabalho dos pesquisadores, consultores e profissionais da educação infantil com visitas in loco para acompanhamento e avaliação da prática pedagógica de acordo com a realidade de cada contexto; onde teoria e prática se complementam numa visão de produção de conhecimento.

Referências bibliográficas

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade: educação e reeducação. Blumenau: Editora Acadêmica, 1999.

BARROS, A.J.S. Fundamentos da metodologia científica. 2ª Ed. São Paulo: Editora Pearson Education do Brasil, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília,DF: Senado Federal, 1988.

DIAS,M.C.M. Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl 2, p. 13-15, 2000.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001

HARROW, A.J. Taxionomia do domínio psicomotor. Porto Alegre: Globo, 1983.

KISHIMOTO, T.M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl 4, p.7-14, 2001.

LE BOULCH, Jean. A educação pelo movimento – a psicocinética na idade escolar. 3ª ed. Artes Médicas, 1983.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9393, de 20 de dezembro de 1996. DOU de 23 de dez. 1996.

MATTOS, MAURO GOMES de; NEIRA, MARCOS GARCIA. Construindo o movimento na escola. São Paulo: Phorte Editora, 2005

PIAGET, Jean. Problemas de psicologia genética. Lisboa, 1983.

PROPOSTA Curricular da Rede Municipal de Ensino de Tubarão, 2008.

RABINOVICH, S.B. O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte Editora, 2007.

SANDERS, Stephen W. Ativo para a vida: programas de movimento adequado ao desenvolvimento da criança. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 4ª Ed. São Paulo: editora Cortez, 2005.

VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLON, Henri. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Andes, 1961.

______. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Persona Martins Fontes, 1995.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEU PAPEL MOTIVADOR DE NOVAS PRÁTICAS, MÉTODOS E TÉCNICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA, LOCAL E REGIONAL, NAS SÉRIES/ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO MUNICÍPIO DE TUBARÃO

Marcelo N. Mendes

Resumo: O presente estudo resulta de uma pesquisa realizada no ano de 2007, com 86 professores que atuam nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental em 24 escolas das redes públicas de ensino no município de Tubarão – SC. Seu objetivo principal é investigar as condições pedagógicas da ação docente no tocante ao ensino de História nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental tendo como foco a história local e regional. Objetiva-se ainda conhecer as motivações a respeito das práticas docentes e perceber as relações estabelecidas entre a formação teórico/metodológica recebidas para essa área do currículo e a efetiva articulação com as propostas curriculares utilizadas pelos professores em suas respectivas escolas. Os resultados dessa primeira etapa, entre outros dados relevantes, têm demonstrado que uma parcela expressiva dos docentes não obteve preparo, tanto teórico como metodológico, para o desenvolvimento da temática. Para tanto, considera-se relevante esse estudo uma vez que, é necessário atribuir à formação docente o caráter motivador de novas práticas, métodos e técnicas que, aliados às propostas curriculares utilizadas nas redes, poderão oferecer subsídios para uma consistente discussão sobre o seu papel na atenção à fazeres pedagógicos que contemplem a realidade local e/ou regional apresentada no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação de professores. Séries iniciais. Ensino de história. História local.

Uma introdução

Na busca de compreender o processo pelo qual se dá o ensino nos anos/séries iniciais, uma pesquisa foi realizada em 2007 com 86 professores que atuam nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental em 24 escolas

das redes públicas de ensino (estadual e municipal) no município de Tubarão - SC.

Numa primeira etapa, a pesquisa teve caráter exploratório e foi realizada de forma censitária, tendo como objetivo principal traçar um panorama geral do ensino ao investigar as condições pedagógicas com que se dá a ação docente tendo como foco a história local e regional presentes nos currículos escolares.

Objetivou, também, conhecer as motivações e/ou entraves por parte dos professores à sua prática docente e perceber as relações que estão estabelecidas entre a formação teórico/metodológica recebidas para essa área do currículo e a efetiva articulação com as propostas curriculares utilizadas pelos professores em suas respectivas escolas: o Projeto Político Pedagógico da Escola, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Tubarão e a Proposta Curricular de Santa Catarina.

A etapa subseqüente realizou discussões tendo como foco a análise dos dados da pesquisa no tocante às questões curriculares e conseqüente prática docente dentro da mesma temática, compatibilizando-as com a realidade em que atuam na busca de alternativas de ações para superarem as dificuldades detectadas nessa primeira fase.

Os resultados da primeira etapa, entre outros dados relevantes, têm demonstrado que uma parcela expressiva dos docentes não obteve preparo, tanto teórico como metodológico, para o desenvolvimento da temática ao afirmarem nunca terem freqüentado cursos, seminários, encontros e/ou outro acompanhamento sistemático para o trato desses conteúdos nesta disciplina, o que implica tanto num lastro teórico como numa educação do olhar histórico sobre a sua própria realidade aliado a um precário suporte bibliográfico sobre o tema em foco.

Considera-se relevante esse estudo, uma vez que, é possível reafirmarmos a importância de uma consistente discussão sobre o papel das licenciaturas em Historia e do curso de Pedagogia no tocante a sua inserção na realidade local e/ou regional e de seus fazeres pedagógicos, tanto no preparo, como no desempenho de docentes/pesquisadores.

Questões motivadoras da investigação sobre o ensino de História nas séries iniciais

O ensino da disciplina de História nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental nem sempre tem sido alvo de devida atenção e/ou

discussões nos fóruns educacionais sobre questões didáticas e/ou curriculares. Para muitos professores vinculados a ANPUH, o ensino de História inicia-se na 5ª série do Ensino Fundamental, estágio esse em que a maioria das listagens curriculares priorizam o ensino de História do Brasil. Por outro lado, cursos de licenciaturas em História nas universidades preparam professores para atuarem nas séries complementares e no Ensino Médio.

No tocante á iniciação aos estudos históricos, cabe sua abordagem às remanescentes escolas de magistério de Ensino Médio, Magistério Superior e aos cursos de Pedagogia nas universidades. Nas recentes reformulações curriculares que desvinculam os Estudos Sociais, a metodologia de iniciação ao ensino de história no curso de Pedagogia passou a constar de 90 horas/aula com o respectivo estágio prático. Essas exigências, recentemente implantadas, configuram uma tentativa de resgatar uma lacuna que já se faz histórica na formação de professores para as séries/anos iniciais no ensino de História.

Por certo, o ensino de história tem suas especificidades e uma delas é a leitura da sociedade em que vivem os alunos, tanto no tempo presente como num passado próximo ou remoto. Essa mesma leitura exige dos docentes uma constante atenção às transformações que ocorrem no campo econômico, social, político e cultural pelas quais passam a vigorar em seus contextos de vida de cunho local ou nacional, ou seja, uma inserção no cotidiano das comunidades onde vivem e/ou atuam. Heller (2000:65) ao estabelecer a relação entre indivíduo e comunidade afirmava que a "vinculação do indivíduo com a sociedade coincide com a vinculação do indivíduo com a comunidade." Esse processo exige do professor atenção redobrada ao que se passa no interior do território comunitário para poder realizar as devidas conexões com os demais territórios na região, no espaço e no tempo. Quando da falta de material didático específico para trabalhar o professor ainda tem de buscar suporte na micro-história através não só da memória e história oral como de monografias e outras produções literárias, que raramente estão escritas em uma linguagem acessível aos alunos desse período de escolarização.

Schmidt e Cainelli (2004.p 24) ao exemplificar o papel do ensino de história hoje afirmam que "As transformações da sociedade contemporânea, bem como as novas perspectivas historiográficas, como as relações entre história e memória, têm estimulado o debate sobre a necessidade de novos conteúdos e novos métodos de ensino de História.". A esses pressupostos inclui-se a ênfase à realidade histórica local e

regional. É nesse período escolar que o aluno apreende conceitos históricos que serão retomados constantemente ao longo dos anos/séries restantes do Ensino Fundamental.

Como se apresenta o ensino de História no município de Tubarão

O ensino de História nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Tubarão - SC tem se regido, em sua quase totalidade, por dois documentos norteadores oriundos de seus sistemas de ensino.

Na rede pública estadual a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina enfatiza as considerações gerais sobre o Ensino Fundamental “a inserção de pesquisas históricas em fontes documentais que sirvam de apoio à formulação de conceitos essenciais para a compreensão do conhecimento histórico” (1998:165); afirma o mesmo texto que “partindo da realidade próxima, como a rua, o bairro, a criança vai tomando consciência de todos os aspectos da vida cotidiana e de outros tempos presentes em nosso dia-a-dia”. No tocante a 3ª e 4ª séries, a mesma proposta faz referência a uma anterior de 88/91 que define um conjunto de temas que enfocam a história local e regional.

Nesse mesmo texto, os (as) autores (as) esclarecem que os professores não estão instrumentalizados para conduzirem o processo pedagógico uma vez que para tal exigiria um preparo teórico metodológico que somente as licenciaturas em História seriam capazes de fornecer. Diz o texto: “Deve-se ressaltar a impossibilidade dos professores destas séries trabalharem os conteúdos históricos da especialidade do professor de história”; e mais afirma o texto: “As dimensões metodológicas e historiográficas necessárias não estão disponíveis na formação do professor generalista”. Mesmo diante dessa constatação, no parágrafo seguinte há uma recomendação: “Propõe-se, deste modo, que nas séries referidas o estudo da História se fixe na recuperação histórica do Município e do Estado no presente e que as dimensões pretéritas sejam referidas por estudos do meio, do patrimônio cultural e de grupos étnico-culturais, através da história oral, da fotografia ou mesmo de documentos escritos...” Vê-se, assim, que essas colocações presentes no texto, ao mesmo tempo em que explicitam indicadores curriculares, afirmam que os professores não estão capacitados para conduzirem o processo. Conforme se percebe na

leitura dos dados da pesquisa a situação constatada continua inalterada após 10 anos do lançamento da Proposta.

Na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Tubarão (2008) recentemente lançada, seguindo uma tendência das últimas reformas de ensino, pauta a introdução aos estudos históricos nos anos/séries iniciais. Embora nos pressupostos teóricos que embasam o ensino de História no Ensino Fundamental pouca referência traz sobre enfoque local e regional. O texto afirma que “A prática pedagógica deve se fundamentar em uma concepção que permita o entendimento da sociedade em suas diferentes diversidades histórico-culturais, compreendendo a maneira como o ser humano se organiza e se relaciona nas diferentes épocas e espaços de modo a introduzir dimensões de classe social, papéis sociais e os interesses antagônicos.” (2008:78)

Para tanto, o documento propõe que o professor oriente pesquisa, realize atividades voltadas ao estudo do meio e promova debates. Em ambas as propostas, preconizam que a iniciação aos estudos históricos partam de realidades próximas ao educando em direção a conteúdos mais complexos e que exijam amadurecimento para a compreensão dos mesmos. Neste sentido, as listagens que precedem os textos teóricos, enfatizam a história local (família, comunidade e município) e a história regional (região e estado) como ponto de partida antecedendo aos estudos sobre a História do Brasil e demais contextos da história universal.

Bittencourt (2004, p. 113), ao tratar das propostas curriculares para os diferentes níveis e enfocando o ensino de história para os alunos de primeira à quarta, reforça a necessidade de iniciar-se pela história local. Conforme a autora, “Os estudos de História têm como base o desenvolvimento intelectual do educando, e daí a recomendação de introduzir o conteúdo a ser estudado por um problema situado no tempo presente, buscando em tempos passados as respostas para as indagações feitas.” Esta concepção de história local, para a mesma autora, alia-se ao conhecimento do cotidiano que sob a versão histórica dá visibilidade a pessoas que de alguma forma contribuíram para a construção de suas sociedades.

Schmidt (2004.p.113) ao reportar-se ao valor da história local pelos historiadores aponta que esta ultrapassou da discussão acadêmica para os Parâmetros Curriculares Nacionais onde a ênfase se dá ao estudo do meio como proposta renovadora do ensino. Embora apontando para o risco de valorização do senso comum e das interpretações pessoais a autora enfatiza que “O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma

compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade da análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo,reconheça suas particularidades". Também nesse sentido a autora aponta a possibilidade do uso de diferentes linguagens e versões contribuindo para que o aluno construa sua consciência histórica.

As abordagens sobre o estudo do cotidiano têm alcançado relativo interesse nos últimos anos e nesse sentido Bittencourt (2004:164) registra que "A associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva.". Entretanto pensar o cotidiano em um outro tempo não é uma mera seqüência de fatos passados, mas a construção das sociedades através do esforço coletivo de seus formadores. Para que se possa captar o interesse dos alunos nessa particularidade o caminho ideal é o de valer-se da história oral e da memória coletiva.

O trato desses assuntos exige do professor métodos e técnicas voltados à pesquisa de histórias oral e da memória popular como fonte complementar aos textos didáticos.

A motivação para o manejo desses assuntos/conteúdos está relacionada direta ou indiretamente com a formação dos professores e para grande maioria não lhes foi oportunizado conhecimentos suficientes sobre a história local e regional em seus cursos de formação de magistério; nem recursos didáticos voltados ao embasamento dos temas propostos nos currículos; muito menos metodologia de pesquisa adequada para a busca de elementos junto à história oral e a memória local.

Pinsky (2004, p. 22) ao defender a valorização do docente frente à responsabilidade social do ensino de História afirma que o professor necessita, além da informação, ser portador de uma bagagem cultural e que se traduza em conhecimento sobre o conteúdo a ser trabalhado. Afirma o autor: "Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre seus alunos" reforça o autor que "É necessário, portanto, que o ensino de História seja revalorizado e que os professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e – esperamos - a melhorar o mundo em que vivem." Mas, para isso, não basta somente a boa vontade por parte dos docentes se os condutores dos sistemas de ensino não

estimularem a formação e colocarem à disposição dos mesmos meios para que possam construir conceitos, práticas e propostas.

No tocante a instrumentalização dos docentes, autores têm se debruçado em questões teórico/metodológicas sobre o ensino de história nas séries iniciais, mas ao observar o cotidiano, no espaço escolar, e o uso dos meios disponíveis nos levam a pensar que os professores se deparam com textos redigidos por uma lógica de autores adultos a serem transmitidos por professores adultos e que na maioria das vezes exigem dos alunos respostas similares ao raciocínio de ambos, ou seja, uma percepção adulta.

A essa dificuldade em acompanhar o texto se soma à necessidade nem sempre presente de decodificação dos textos em termos de aprofundar o significado de termos e expressões neles contidos e que representa um entrave à compreensão dos mesmos. Nesse sentido, Weber, (2000, p. 75) ao tratar de questões teóricas e metodológicas da História, afirma que “As questões sobre teoria e metodologia da História têm sido negligenciadas nas discussões dos historiadores. Essa negligência acentua a dificuldade de discutirmos aqui o problema do ensino de teoria e metodologia da história nos cursos de graduação. Ainda não temos um *know how* para realizar essas discussões.” Para a autora a formação para o ensino de História não deve ater-se apenas a formar professores, mas professores-pesquisadores, cuja especificidade é o trato com a temporalidade.

A pesquisa: a formação de professores e seu papel motivador de novas práticas, métodos e técnicas para o ensino de história – local e regional – nas séries/anos iniciais do ensino fundamental público no município de Tubarão - SC.

Horn e Germinari no livro O Ensino de História e seu Currículo, alertam para a necessidade de uma educação do olhar sobre a realidade social que o ensino da história local poderá proporcionar ao aluno. Segundo os autores (2006, p. 124) “Uma nova perspectiva para o ensino de História não pode ficar limitada a uma concepção de história que apenas destaque os segmentos dominantes da sociedade.” No contexto da história local, os fatos ou momentos mais expressivos na construção das sociedades estão vinculados às famílias que ali vivem ou viveram e que na oralidade e no resgate da memória individual ou coletiva vão costurando lembranças e dando vida e expressão aos cotidianos de hoje e de ontem, seja num passado recente ou remoto.

Ainda conforme os autores, “para ensinar História a partir da experiência de vida do aluno é necessário uma perspectiva teórico-

metodológica que fale da vida das pessoas, que destaque, por exemplo, as festas familiares e festas coletivas, as memórias e lembranças dos sujeitos de todo os segmentos sociais. É preciso dar voz às histórias das mulheres, das crianças pobres, trabalhadores, enfim, fazer falar sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados.” Uma história relatada, mesmo que não corresponda a uma visão científica da mesma é carregada de emoção. Uma narrativa sempre desperta curiosidade. Cabe aos professores processarem a filtragem daquilo que é essencial para a temática em estudo e os aspectos de menor relevância.

Ao avaliar a pesquisa realizada com 86 professores que participaram da mesma e que representou 58,5 % do universo de professores que atuam nas séries iniciais dos sistemas públicos do município de Tubarão, constatou-se inicialmente que 89,5% possuem curso superior completo sendo que destes, 70,9% possuem curso de especialização o que demonstra que o quadro docente das escolas públicas no município de Tubarão, no que se refere à formação docente para o exercício do magistério nos anos/séries iniciais, tem um excelente nível.

Ao serem questionados sobre a percepção sobre a qualidade do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município, a quase totalidade deles consideram ótimo e bom, o que representa uma avaliação positiva dos sistemas onde atuam, apontando entre os principais motivos dessa satisfação: a qualificação do corpo docente, a proposta pedagógica das escolas e ao desempenho do corpo docente. Esse dado reflete que a satisfação com o ensino também corresponde ao nível de formação.

Deste total de professores que participaram da pesquisa, 67,4% deles se consideram satisfeitos com seu trabalho com os conteúdos de História nas anos/séries iniciais sendo que a principal motivação corresponde à adequação da proposta pedagógica às exigências e a adequação do ensino ao contexto atual. Também aí reside uma percepção que corresponde ao nível de formação e à qualidade do ensino em geral.

Quanto à motivação para o desempenho com os conteúdos de história nas séries/anos iniciais, aproximadamente 40,0% responderam que trabalham com entusiasmo porque gostam de trabalhar com esses conteúdos e os demais afirmaram que trabalham no mesmo plano dos demais conteúdos. Nesse particular, os professores demonstraram uma contradição ao dado anterior quando afirmaram que estavam satisfeitos com seu trabalho com o ensino de História. Não obstante essas ponderações, 97,0 % consideram os conteúdos de História tão importantes quanto aos demais. Porém, serem investigados quanto a uma ordenação de

preferência para com o trato dos conteúdos na organização da rotina diária na escola, a ordem de preferência coloca a Língua Portuguesa como primeira preferência. Uma mesma proporção considera Matemática a segunda preferência, seguida de História como a terceira e Geografia como a quarta preferência.

No que diz respeito ao ensino de História nos anos/séries iniciais, 97,0% consideram os conteúdos muito interessantes e tão importantes quanto os demais para os alunos, o que reflete um alto índice de consciência e de percepção quanto à importância dessa área do conhecimento.

No tocante à contribuição do ensino de história para uma formação política e social dos alunos, 86,0 % dos entrevistados sempre consideram os conteúdos de História como uma contribuição para o conhecimento dos fatos e mudanças que ocorrem na sociedade local e regional. Ainda quando da análise da questão da abordagem política e social no trabalho com História, os professores demonstraram ter um elevado nível de consciência de seu desempenho. Este se eleva no tocante ao trato com a realidade de vida, uma vez que ao serem questionados sobre o ensino de História como um instrumento que poderá contribuir para o conhecimento do meio onde vivem os alunos e seus familiares, 86,0% deles sempre consideram em suas práticas. Também nesse quesito os professores demonstram uma ação pedagógica voltada às expectativas e necessidades do meio.

As contradições se revelam em seguida ao serem questionados como preparam os conteúdos de história em sua prática cotidiana: apenas 23,3 % afirmaram que preparam com muita satisfação; os demais preparam com o mesmo entusiasmo dos outros conteúdos, revelando não darem atenção especial ao ensino de História.

Como as redes públicas do município de Tubarão possuem escolas vinculadas aos sistemas estadual e municipal de ensino e em cada uma dessas redes há documentos norteadores específicos, 90,0 % dos professores das escolas da rede pública municipal orientam-se pelo Projeto Pedagógico das escolas e 74,0% dos professores da rede pública estadual orientam-se pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Deste total de professores de ambas as redes, uma pequena parcela utiliza também os Parâmetros Curriculares Nacionais como documentos orientadores de sua ação pedagógica. Em ambas as redes públicas acima de 90,0% afirmaram, conhecerem os objetivos do ensino de História para as anos/séries iniciais do Projeto Político Pedagógico do município e da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina.

Ao serem questionados sobre o grau de dificuldade com que se deparam ao preparar os conteúdos de História voltados ao ensino da história local, 94,0% responderam encontrar algumas dificuldades. Considerando que em ambas as propostas pedagógicas norteadoras a ênfase a história local é uma constante, esse grau de dificuldades com que se deparam os professores é merecedor de uma atenção especial nos sistemas de ensino a que se vinculam.

Em se tratando da história regional, 93,0% encontram alguma dificuldade. Essas duas situações reveladas pelos professores se revestem de uma necessidade premente em atender essas carências que se fazem constante entre os docentes.

No tocante ao ensino da História do estado de Santa Catarina, focada principalmente na 4ª série do Ensino Fundamental 87,0 % encontram alguma dificuldade em trabalhar os temas propostos nas listagens curriculares.

Os dados revelados nos parágrafos acima com índices elevados de dificuldades no trato com o ensino de história em âmbitos local, regional e estado, são indicadores de uma necessidade premente do curso de Pedagogia ou da licenciatura em História prestarem atendimento às redes de ensino públicas como uma atividade de extensão.

Sobre as condições de apoio pedagógico adequado ao prepararem os conteúdos de História para os anos/séries iniciais, 94,0% afirmaram encontrarem dificuldade. Este índice revela que a crescente carência apontada anteriormente também está ligada à necessidade de um maior apoio pedagógico para o trato com os conteúdos.

Na sessão seguinte, procurou-se averiguar a percepção dos professores sobre a metodologia de trabalho com o ensino de História nos anos/séries iniciais. Entre os professores participantes, 83,4% realizam pesquisa com os alunos na biblioteca da escola sobre os conteúdos de história. Ao serem questionados sobre a freqüência com que realizam pesquisas na comunidade/cidade sobre os conteúdos valendo-se da história local, 89,0% afirmaram que realizam, porém 71,0% destes realizam algumas vezes. Em se tratando de história regional 73,0% também realizam algumas vezes

Ao investigar sobre as referências ao meio onde vivem os alunos, nas atividades com o ensino de História, 98,0% confirmaram que o fazem. Na mesma direção, foi questionada a freqüência com que levam seus alunos a conhecerem pontos de referência histórica na comunidade e cidade

nas atividades de ensino de histórias local e regional, 86,0% confirmaram que levam seus alunos.

Outro bloco da pesquisa tratou de verificar a percepção dos professores de como os alunos reagem frente aos conteúdos de Histórias nos anos/séries iniciais onde atuam. Para 90,0 % dos professores, os alunos se portam de maneira interessada sobre os conteúdos. As atividades que despertam maiores interesses são: leitura de textos diversos pesquisa na Internet, pesquisa em livros.

Mas o dado mais relevante do estudo e propositalmente foi deixada para a parte final da pesquisa, trata do preparo dos professores para o desempenho com os conteúdos de história tanto no âmbito local, regional ou estadual.

Não obstante os percentuais acima descritos em alguns momentos registrarem índices relevantes quanto às satisfações com o trabalho com os conteúdos de História para as séries iniciais, os dados que seguem procuram perceber as condições de formação e preparo dos docentes. Os caminhos se mostram sinuosos, pois ao serem questionados sobre sua freqüência em algum curso de preparação para o ensino de Histórias nas anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, 70,0% responderam nunca terem freqüentado. Destes, 85% na rede estadual e 63,0% na rede municipal. Embora registrando um percentual levemente inferior, os professores da rede municipal confirmam terem sido melhor atendidos nesse aspecto.

No detalhamento, a seguir, sobre o preparo específico para o ensino de história local (comunidade e/ou cidade) para os anos/séries iniciais, 89,0% declararam nunca terem freqüentado curso específico de formação para essa atividade, enquanto que 75,0% da rede municipal também nunca freqüentou. Além dos cursos específicos, 89.0% dos professores da rede estadual declararam nunca terem participado de encontros, seminários, sessões de estudo sobre o ensino de história local e 83,0% dos docentes da rede municipal também nunca freqüentaram.

Em ambas as situações demonstradas, fica evidente o despreparo dos professores para o desempenho de atividades referentes ao ensino de história local e que está presente nas listagens curriculares de ambos os sistemas e a negligência dos administradores das redes de ensino em proporcionar os conhecimentos necessários para o trato com essa área do currículo.

Na abordagem seguinte, a pesquisa buscou averiguar a freqüência com que os professores freqüentaram cursos de preparação para o ensino de história regional (município e/ou região) para o ensino nas séries/anos iniciais. Entre os professores participantes da rede estadual, 89,0% declararam nunca terem freqüentado. 85,0% da rede municipal também se encontram na mesma situação. Nesse aspecto os índices são altos alcançando proporção superior aos da história local. Com relação à participação nos eventos (encontros, seminários, sessões de estudo) sobre a história regional, 96,0% da rede estadual nunca freqüentou sendo que o mesmo se dá com os da rede municipal, 92,0%. Os mesmos índices correspondem ao ensino de história de Santa Catarina tanto no tocante à freqüência de cursos com a participação em eventos.

Objetivando contribuir para a discussão sobre o preparo docente para o ensino de História nas séries iniciais, o estudo apresentado nos remete a algumas considerações finais. Entre elas:

- a pesquisa realizada talvez não se apresente de forma original, mas com certeza ela levanta dados que poderão contribuir não somente para Tubarão, mas para o estado de Santa Catarina e outras regiões do Brasil, sobre as condições com as quais se deparam os professores quanto ao ensino de História nos anos/séries iniciais;

- a relevância da pesquisa, nesta primeira fase, consiste em demonstrar claramente uma defasagem no que se propõe nos documentos oficiais como embasamento teórico voltado a ação pedagógica, ainda que, no outro extremo, essa mesma ação revela elevadas deficiências na operacionalização do conteúdo dos mesmos;

- o próprio sistema estadual, em sua Proposta Curricular editada em 1998, alertava para uma situação já detectada em 1988 sobre o despreparo dos professores. Para a operacionalização dos conteúdos de história local e regional pouco se fez nesses 20 anos para que os professores recebessem maior atenção quanto ao ensino da história nos anos/séries iniciais, no tocante às dimensões metodológicas e historiográficas dos "professores generalistas", como aponta o referido documento na p.165;

- complementando a informação anterior, o sistema de ensino público no município de Tubarão vem negligenciando quanto à instrumentalização dos docentes para essa área do currículo, enfatizada nos documentos oficiais que se originam no seio dos mesmos sistemas;

- os cursos superiores tanto na licenciatura em História como a Pedagogia não estão atendendo suficientemente as demandas sobre a

necessidade de adequar suas disciplinas de metodologia do ensino de História à realidade local e regional e que a presente pesquisa poderá contribuir para um repensar de suas propostas de extensão;

- a pesquisa também revela a urgência em preparar professores-pesquisadores de sua própria realidade, seja no âmbito local, regional ou de estado, voltados a um ensino focado nas realidades e nas adequações dos temas curriculares.

Pretende, pois, a pesquisa, em suas fases, contribuir para as percepções relacionadas a formação de professores e seu papel motivador de novas práticas, métodos e técnicas para o ensino de história – local e regional – nas séries/anos iniciais do ensino fundamental público no município de Tubarão - SC. E, desta forma, vincular os processos formadores constantes na instrumentalização metodológica, passível de aperfeiçoamento, oportunizada pelos cursos de pedagogia e a licenciatura em história.

Referências bibliográficas

BARROS, José D’Assunção. O Campo da História: especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (Org.) O Saber Histórico na Sala de Aula São Paulo: Contexto, 1998.

BONDIOLI, Anna (org.) O Tempo no Cotidiano Infantil. São Paulo: Cortez, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. Campinas, SP: Papirus, 1993.

GUAZZELLI, César Augusto e outros (org.) Questões de Teoria e Metodologia da História. P.Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História. 6ª.São Paulo: Paz e Terra,2000

HORN, Geraldo Balduino e GERMINARI, Geyso Dongley. O Ensino de História e seu Currículo. Petrópolis-RJ: vozes, 2006.

KARNAL, Leandro. História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo; Contexto, 2004.

NEVES, Maria Apparecida Mamede. Ensinando e Aprendendo História. São Paulo: E.P.U. Editora Pedagógica e Universitária Ltda.,1985

PINKY, Jaime e PINKY Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e conseqüente in: História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

ROCHA, Ubiratan. História, Currículo e Cotidiano Escolar. São Paulo: Cortez,2002

SANTA CATARINA, Proposta Curricular de Santa Catarina. Secretaria da Educação e do Desporto. Florianópolis: COGEN, 1998

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos e GARCIA, Tânia Maria F.Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história in: Ensino de História: novos horizontes. Cadernos Cedes vol.25, nº67, set./dez. 2005. São Paulo: Cortez; Campinas CEDES 2005.

SCMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. Ensinar História São Paulo: Scipione, 2004.

TUBARÃO, Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Tubarão. Tubarão: Copiart, 2008

WEBER, Beatriz Teixeira. Teoria e metodologia da História: propostas e práticas de ensino. In: Questões de Teoria e Metodologia da História. P.Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DO QUADRO E DO GIZ À LEITURA DE MUNDO.

Márcia Fernandes Rosa Neu

Resumo: O presente relato se propõe a discutir o ensino da geografia nos anos iniciais da educação básica. Sabe-se que a ciência geográfica como as demais ciências possui diversas concepções que ao longo do tempo vão se redefinindo. A concepção tradicional, uma das mais antigas, procura apenas descrever os fatos geográficos, mas que diante da complexidade da sociedade atual não alcança mais seus objetivos. Para evitar esses problemas é importante aos professores conhecer os conceitos básicos dessa ciência. Milton Santos afirmou sistematicamente em toda sua obra, que o objeto principal da geografia é o espaço geográfico, isso significa dizer que se trata das relações entre os seres humanos na paisagem. Neste conceito central a geografia se define como um ramo do saber científico que se dedica ao estudo das relações entre a sociedade e a natureza, ou da melhor forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, com o objetivo de explorar e dispor dos recursos naturais. No entanto, essa compreensão da geografia se perde na transposição didática, que permeada por planejamento inadequado, acaba utilizando os livros didáticos como subsídios de suas aulas. Nesse sentido, a geografia escolar está mais ligada às funções de memória do que propriamente da reflexão, o que de fato distancia a escola da formação cidadã, pois Os estudantes não terão posicionamento crítico diante dela. Na maioria das aulas de geografia os textos são copiados do quadro ou lidos do livro didático, trazendo riscos à aprendizagem, pois não há significados nas discussões apresentadas e as informações são repassadas descontextualizadas do conhecimento prévio dos alunos. Dessa maneira, as discussões deste trabalho são importantes para gerar reflexões sobre o ensino de geografia nos anos iniciais da educação básica e contribuir na formação do profissional pedagogo.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Formação do pedagogo. Concepção tradicional.

1. Introdução

O presente artigo se propõe a discutir o ensino da geografia nos anos iniciais da educação básica. Sabe-se que a ciência geográfica como as demais ciências possui diversas concepções que ao longo do tempo vão se redefinindo. A concepção tradicional, uma das mais antigas, procura apenas descrever os fatos geográficos, mas que diante da complexidade da sociedade atual não alcança mais seus objetivos.

Para evitar esses problemas é importante aos professores conhecer os conceitos básicos dessa ciência. Milton Santos afirmou sistematicamente em toda sua obra, que o objeto principal da geografia é o espaço geográfico, isso significa dizer que se trata das relações entre os seres humanos na paisagem. Neste conceito central a geografia se define como um ramo do saber científico que se dedica ao estudo das relações entre a sociedade e a natureza, ou da melhor forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, com o objetivo de explorar e dispor dos recursos naturais.

No entanto, essa compreensão da geografia se perde na transposição didática, que permeada por planejamento inadequado, acaba utilizando os livros didáticos como subsídios de suas aulas. Nesse sentido, a geografia escolar está mais ligada às funções de memória do que propriamente da reflexão, o que de fato distancia a escola da formação cidadã, pois os estudantes não terão posicionamento crítico diante dela. Na maioria das aulas de geografia os textos são copiados do quadro ou lidos do livro didático, trazendo riscos à aprendizagem, pois não há significados nas discussões apresentadas e as informações são repassadas descontextualizadas do conhecimento prévio dos alunos. Dessa maneira, as discussões deste trabalho são importantes para gerar reflexões sobre o ensino de geografia nos anos iniciais da educação básica e contribuir na formação do profissional do professor.

2. A ciência geográfica: concepções e abordagens

A geografia enquanto ciência é recente. É sistematizada na Alemanha, no século XIX, como forma de expansão territorial. Sua presença nas escolas esta associada, conforme Pereira (1999), ao ideal iluminista quando as escolas deixaram de ser de uma elite para auxiliar na transformação de súditos em cidadãos, concretizando o modo de produção capitalista.

O espaço geográfico é o principal objeto de estudo da geografia. O conceito remete ao espaço produzido onde a primeira natureza (espaço físico), transformada pelo homem para a obtenção dos bens necessários à subsistência, constitui a base material da sociedade e condição concreta da existência social dos homens.

A primeira natureza, por si só, não constitui o espaço geográfico, mas é elemento essencial para sua existência. Os elementos naturais são incorporados ao arranjo espacial através do trabalho social. Este, por sua vez, determina a "segunda natureza" (conceito elaborado por Marx para definir o espaço produzido através do trabalho), que resulta das relações dos homens entre si no ato de produzir.

Assim, torna-se evidente o vínculo entre a formação espacial e o processo de produção que gerou a formação sócio-espacial e se confunde com a própria formação econômica.

A geografia, porém, parece ter-se interessado sempre mais "[...] pela forma das coisas do que pela sua formação. Seu domínio não era o das dinâmicas sociais que criaram e transformam as formas, mas o das coisas cristalizadas, imagem invertida que impede de apreender a realidade se não se faz intervir a História [...]" Santos (1982).

A consagração do modo dualista de encarar o homem e a natureza, tão marcante tanto nas aulas como nos manuais de geografia, decorre da minimização das relações sociais e relações homem/natureza. Esta perspectiva dificulta o entendimento da construção do espaço geográfico como fruto das contradições ao longo do processo histórico.

No entanto, ao longo da história dessa ciência, as concepções foram se integrando de acordo com o tipo de escola e de sociedade. Desde a sua sistematização como ciência, aparece a concepção tradicional, que, como afirmou Santos (1982), está mais preocupada com a descrição das imagens cristalizadas, sem compreensão da realidade. A base para esta abordagem é a descrição do quadro natural, físico, humano e econômico. Com grande destaque para o espaço físico.

Com a interferência de outras áreas de conhecimento, surge nos EUA e Europa a concepção da geografia quantitativa, subsidiada por modelos matemáticos. Destaca-se que esta concepção auxilia a compreensão do espaço geográfico, mas que isoladamente não passa de dados estatísticos. Já a concepção da geografia humanística ou comportamental se vale da percepção das teorias da psicologia para compreender o ser humano no espaço.

A concepção da geografia crítica traz a abordagem da análise do espaço produzido pelo homem, volta a integrar o espaço geográfico, sob diferentes aspectos: naturais, ação humana, a formação dos diferentes espaços, as questões ambientais.

Nessa abordagem, a aparência é ponto inicial da compreensão do planeta, a descrição da paisagem, mas a essência é o foco de análise, ou seja, o espaço geográfico.

3. Geografia escolar

A geografia, a história e a língua nacional foram introduzidas nos currículos escolares, tornaram-se instrumentos poderosos nas mãos de uma classe preocupada com suas fronteiras, demarcadas pela tradição e pela língua (PEREIRA, 1999).

Assim, a geografia escolar iniciou sua trajetória para consolidar com as funções capitalistas na sociedade. Desde o século XIX, com seu ressurgimento na Alemanha, esta ciência tem servido para a descrição da paisagem, para a memorização das atividades econômicas de um país, e muitas vezes sem ir além das aparências. Mas para que serve todo este conhecimento? Como Lacoste nos lembra, serve para reproduzir a sociedade que está e garantir que um saber estratégico como o da geografia, não ficasse nas mãos de alguns.

No entanto, a escolarização desta ciência nos mostra que a geografia escolar está mais ligada às funções da memória do que propriamente da reflexão crítica sobre o espaço geográfico da humanidade.

A geografia tradicional ainda permanece como uma concepção predominante entre os professores, embora, vários livros didáticos procurem uma abordagem mais ligada à concepção crítica.

Essa análise não pode estar desvinculada das condições de trabalho dos professores e da infra-estrutura das escolas. Nesse sentido, pesquisou-se diversos pedagogos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental durante a disciplina de Metodologia do ensino de geografia para as séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvida no curso de pedagogia da Unidade de Imbituba em 2005 b.

A pesquisa teve seu início com uma enquete na própria sala de aula, onde se percebeu que entre os acadêmicos do curso de Pedagogia, havia o desconhecimento da linguagem geográfica. Quando questionados

sobre o que é a geografia e para que serve, responderam ser um conhecimento importante para a localização das pessoas. Como esta reposta foi praticamente unânime, as aulas seguintes trataram de desconstruir esse conhecimento simplista e reducionista da ciência geográfica.

Sabe-se que a geografia tem uma linguagem própria. Assim, é necessário alfabetizar o aluno em geografia, para que ele se aproprie da linguagem geográfica, facilitando seu entendimento do mundo. Não basta apenas a nossa existência para que passemos a entendê-lo. Assim como saber ler letras ou números não nos transforma em cidadãos críticos (KAERCHER: 1999).

A simples descrição da paisagem enfatiza a memorização, além disso, verificou-se ser esta a forma mais utilizada nas aulas de geografia. Este fato garante que este saber estratégico fique nas mãos de alguns poucos e não privilegie a reflexão nem a formação integral do cidadão.

Assim, na maioria das vezes a geografia é trabalhada de forma distante da realidade do aluno. Descrevem-se aparências sem analisar a essência do conhecimento geográfico. Na realização da geografia escolar, privilegia-se a memorização e a descrição. Dessa forma, o aluno e o professor ficam muito distantes da análise do espaço geográfico e não se percebe importância que a geografia tem para a formação cidadã.

Vale destacar que toda a sociedade cria instituições que permitem a sua afirmação, por isso, a escola não foge a essa regra. Assim, é correto afirmar que a escolarização em massa serve como instrumento de reprodução, por outro, como ela não está isolada do contexto social pode desenvolver em seu interior lutas e contradições.

Pereira (1999) lembra que os conteúdos ensinados pela geografia revestem-se de uma aparente neutralidade e a própria sociedade “fiscalizada” passa a ser vista como uma comunidade em que há harmonia. Lacoste destacou que esta forma de trabalhar a geografia é enfadonha e não corresponde à organização humana do espaço, porque não considera que o arranjo espacial contém em si relações sociais.

3.1 O Ensino da geografia: do quadro e giz à leitura do mundo

O ensino da geografia, carregado de aspectos meramente descritivos, acaba por determinar a hegemonia da abstração, seguindo por este caminho, a geografia ignora os inúmeros problemas sociais do mundo

circundante e privilegia situações gerais e abstratas que pouco dizem de si mesmas.

A pesquisa realizada na escola visa compreender como a geografia é trabalhada nas aulas da educação básica, pois entende-se que somente a partir do conhecimento da realidade escolar é que pode-se garantir aos nossos acadêmicos um diferencial na sua formação. A proposta do curso foi a organização da metodologia dialética, seguindo a proposta de Vasconcellos (2002), ou seja, partir do conhecimento prévio dos alunos (síncrese), estabelecer análise e finalizar com a síntese

Dessa forma, resumidamente, iniciou-se o trabalho pedagógico pela síncrese, ou seja, pelo conhecimento prévio dos alunos sobre a ciência geográfica. Conforme descrito anteriormente, procurou-se compreender como a geografia era vista pelos próprios universitários. A seguir, planejou-se a análise, que por meio da pesquisa de campo e das leituras realizadas, fundamentando o novo conhecimento dos estudantes. A finalização da pesquisa foi por meio da síntese, com a tabulação e apresentação dos resultados da pesquisa.

3.2 Metodologia e análise dos dados

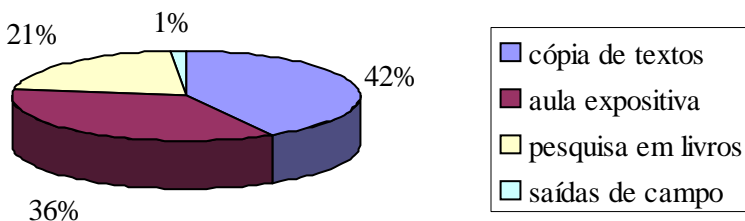
A pesquisa proposta consistiu em uma pesquisa de campo com questionários e entrevistas a estudantes e professores (pedagogos e geógrafos). As equipes pesquisadoras delimitaram cinco escolas para o desenvolvimento do projeto. Paralelo a esta, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para respaldar o trabalho do grupo.

Na seqüência, as alunas foram organizadas em grupos, que escolheram as escolas e as turmas de 3 º e 4 º anos para observar as aulas e aplicar os questionários aos alunos. A entrevista aos professores seguiu o objetivo que havia sido proposto para o desenvolvimento da pesquisa, isto é, analisar as metodologias de ensino que os professores utilizavam nas aulas de geografia. Para traçar um paralelo, procurou-se comparar o trabalho de ensino realizado por geógrafos e pedagogos, verificando se há maior ênfase na memorização do que na compreensão por parte de um e de outro.

Na coleta de dados, foram entrevistados aproximadamente 06 pedagogos, 3 geógrafos e 30 alunos de 3º e 4º ano de escolas municipais de Imbituba (2005 b).

Na entrevista com os alunos percebeu-se que normalmente as suas aulas estão associadas aos livros didáticos ou a textos copiados do quadro, seguidos de leitura e exercícios. Esse resultado reflete a tendência na educação brasileira de que a maioria das estratégias de aula está centrada no professor (gráfico 01).

A metodologia de aula expositiva, conforme aponta Vasconcellos:

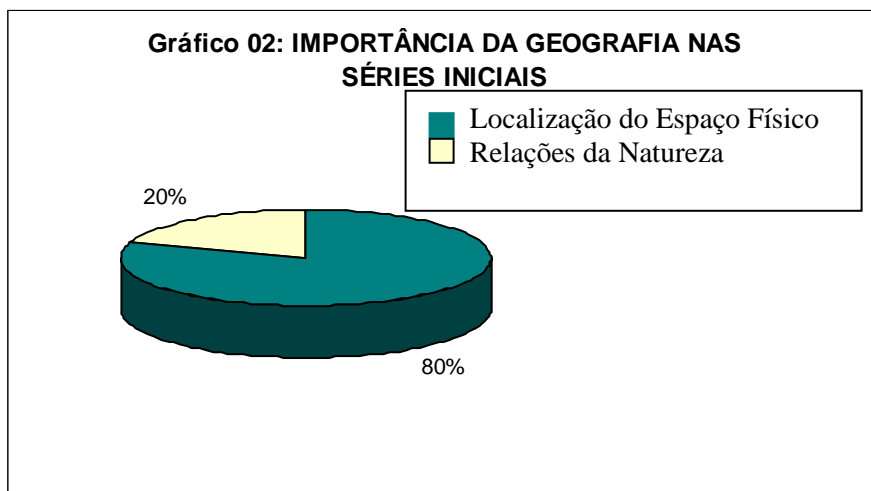
> [...] do ponto de vista pedagógica, é seu alto risco de não aprendizagem, em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade (o grau de probabilidade de interação significativa é muito baixo). Pode acontecer do aluno ouvir uma exposição e de fato aprender? Sim, mas a probabilidade é muito pequena. [...].(VASCONCELLOS, 2002, 26).

Fonte: Pesquisa de campo 4 º semestre Pedagogia – 2005/B Unidade de Imbituba – alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de Imbituba.

No gráfico 02, os professores foram entrevistados e questionados sobre a importância da geografia para as séries iniciais. Responderam que serve para que eles possam se localizar. Essa resposta demonstra a idéia do senso comum sobre a ciência geográfica. A localização é utilizada pela

geografia como forma de representar o espaço geográfico, mas ele, em si, não é o objeto da geografia.

Diversos autores, dentre eles Milton Santos, afirmaram sistematicamente que o objeto principal da geografia é o espaço geográfico, isso significa dizer que se trata das relações entre os seres humanos na paisagem. Num conceito que demonstra a dinâmica da Geografia.

Nesse sentido, Fontes (1999) afirma que: "a geografia se define como um ramo do saber científico que se dedica ao estudo das relações entre a sociedade e a natureza, ou da melhor forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, com o objetivo de explorar e dispor dos recursos naturais" (FONTES: 1999, 54).

Portanto, somente se explica a compreensão, pelo geógrafo, da natureza, se ela está relacionada com a as relações humanas sobre um território. Então, estudar o espaço físico sem demonstrar essa dinâmica é ver apenas parte do processo.

Fonte: Pesquisa de campo – 2005

Entrevista aos professores – pedagogos, Imbituba.

Quanto à importância da geografia nas séries iniciais os professores respondem que ela garante a noção de localização do espaço físico (80%) e a minoria (20%) relata tratar-se de uma disciplina importante, porque

trabalha com as relações da natureza. Este fato pode ser explicado principalmente porque a geografia carrega o estigma de ser uma disciplina teórica, enquanto que, na verdade, todas as suas ações estão ligadas diretamente com a vida das pessoas, com o seu cotidiano.

Essa visão se consolida com a sistematização da ciência geográfica, na Alemanha do século XIX, quando Karl Ritter e Alexander Von Humboldt afirmaram a idéia de totalidade para qualquer abordagem geográfica. No entanto, para permear por todos os conceitos e suas aplicações na vida social, exige mais do que conhecer os conceitos geográficos, exige, antes de tudo, facilidade em percorrer todas as nuances conceituais dessa ciência.

4. Considerações

A geografia se fundamenta como geografia escolar seguindo a tendência educacional de cada época, por isso a concepção tradicional é a mais utilizada ainda hoje na sua reprodução em sala de aula. Isso faz com que a maioria dos alunos não perceba a real importância do conhecimento geográfico na sua formação e principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, é fundamental para os professores refletir sobre o papel desta ciência na formação dos futuros cidadãos, articulando e atribuindo ao conhecimento geográfico significado para compreender a vida em sociedade.

Além disso, utilização de projeto de ensino nas aulas proporciona ao aluno fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem. Corre-se menos risco da não-aprendizagem como Vasconcellos nos lembra, pois não ficamos somente em repassar informações e os alunos produzem conhecimento. Dessa forma, garante-se o papel da Universidade e no caso específico da UNISUL, contribui-se para que a Missão, Visão e Valores aconteçam na sala de aula.

Referências bibliográficas

CARLOS, Ana Fani (Orgs). A geografia em sala de aula. 3 ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

CARVALHO. Maria Inez. Fim do Século. A escola e a Geografia. Ijuí: Ed: Ijuí. 1998.

CASTROGIOVANI, Antonio Carlos. CALLAI. Helena. Geografia em Sala de Aula. Porto Alegre: UFRS. 1999.

CASTROGIOVANI, Antonio Ensino da geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação1999.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia-a dia. In: CASTROGEOVANI, Antonio (Orgs). Geografia em Sala de aula: prática e reflexões. 2 ª ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB.

LACOSTE, Yves. A geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra. 7 º ed. Trad. Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 1988.

MOREIRA, Ruy.O que é geografia. 10 ed. São Paulo: brasiliense,1985.

NEU, Márcia Fernandes Rosa. De armação Baleeira a porto carbonífero. UNISUL. 2003.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna. 3ª ed. Fpolis: Ed. UFSC, 1999.

SANTOS, Milton. Novos Rumos da Geografia Brasileira. 2ª ed. São Paulo: Hucitec. 1988.

SANTOS, Milton. Território e Sociedade. 2ª ed. São Paulo:Fundação Perseu Abramo, 2000.

UNGLER, Nancy Mangabeira. O encantamento do Humano. Ecologia e espiritualidade.São Paulo: Loyola. 1991.

VASCONCELLOS, Celso dos S. A construção do Conhecimento em sala de aula. 14 º ed.São Paulo: Libertad, 2002.

QUESTÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM E TEORIA DA RELEVÂNCIA

Fábio José Rauen

Resumo: O ensino mais tradicional, que concebe a transmissão de informações como papel do professor e a recepção/memorização dessas informações como papel do aluno, é sustentado por uma concepção de comunicação baseada estritamente em processos de codificação e decodificação. Com base nessa concepção, é papel do aluno decodificar a mensagem transmitida nas aulas e provar que essa decodificação foi retida como um fax símile, por meio em exercícios ou provas. Todavia, defendo o argumento de que a cognição opera por inferências. Uma inferência é um cálculo mental que decorre das pistas do ambiente ou da própria cognição. Desse modo, todas as informações que os professores transmitem na sala de aula funcionam como pistas para que as crianças infiram conclusões a partir dessas informações. Na lingüística, foi Grice (1957, 1967) quem primeiro construiu um modelo teórico para dar conta desses cálculos inferenciais. Fundamentada no trabalho pioneiro de Grice, a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) defende que a cognição humana opera com base na busca da relevância, entendida como uma equação positiva entre efeitos cognitivos e esforço de processamento. Nesta comunicação, defendo a tese de que a Teoria da Relevância pode ajudar a constituir práticas pedagógicas mais adequadas no ensino infantil e fundamental. Nesse sentido, apresento argumentos e exemplos aplicáveis ao ensino-aprendizagem em favor dessa perspectiva pragmática de comunicação.

Palavras-chave: Teoria da relevância. Ensino Infantil. Ensino Fundamental.

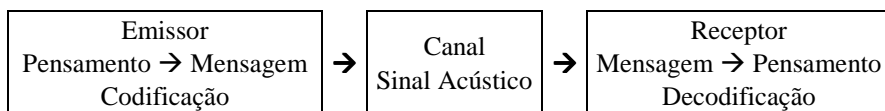
Introdução

Se perguntarmos ao leigo o que é comunicação, ele provavelmente dirá que comunicar equivale a transmitir e receber mensagens. Cabe ao falante/escritor transmitir uma mensagem e ao ouvinte/leitor recebê-la. Desse modo, os atores da comunicação se reduzem a emissores e receptores das mensagens comunicadas.

Essa visão, quando pensada no ambiente escolar, vai eleger o professor como transmissor e os alunos como receptores privilegiados. Se ao professor espera-se a transmissão dos conteúdos escolares por intermédio de um código, aos alunos se espera a decodificação dessas mensagens tal como um fax símile por meio de exercícios, provas e demais atividades.

Contudo, há evidências de que os seres humanos se comunicam basicamente por inferências. Baseada na tradição de Grice (1957, 1967), a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) postula que a cognição humana opera com base na relevância, entendida como uma equação entre esforço de processamento e efeitos cognitivos. Nesta comunicação, defendo a tese de que a teoria da relevância pode fundamentar uma reflexão que sustente práticas pedagógicas mais adequadas em sala de aula. Assim, argumentos e exemplos são apresentados em favor de uma perspectiva pragmática de comunicação.

Decodificação e inferência

A codificação e a decodificação fundamentam modelos tradicionais de comunicação (SHANON; WEAVER, 1949; JAKOBSON; HALLE, 1956; JAKOBSON, 1961). Nesses modelos, o falante (emissor) transmite informações (mensagens) sobre algo (referente) por meio de uma mídia ou meio (canal) a um ouvinte (receptor). Na essência do modelo, emissor e receptor devem compartilhar uma mesma linguagem (código). O emissor codifica a mensagem, convertendo pensamentos em sinais codificados; o receptor decodifica a mensagem, converter esses sinais em pensamentos.

Em nível de senso comum, é essa concepção que dá fundamento a expressões como: “Eu não acho as palavras para te dizer isso” ou “Não consigo tirar essa idéia da cabeça”; ou expressões escolares como: “Professora, me deu um branco” ou “Você precisa pôr suas idéias na redação”.

Essa concepção também está na base de práticas onde o docente apresenta o conteúdo, codificando-o, e o aluno compreende esse conteúdo, decodificando-o. Na avaliação, basta inverter o processo. Veja-se o exemplo:

> (1a) Docente: A água é composta de: _________;
> (2a) Aluno: A água é composta de: Hidrogênio e Oxigênio.

A resposta (2a) será considerada correta. Se o professor lecionou a composição química da água (codificando-a como: Hidrogênio e Oxigênio). Logo, a resposta (2a), é um fax símile do conteúdo da aula. Portanto, o aluno compreendeu a matéria.

Todavia, imagine a seguinte resposta para a mesma questão:

> (2b) Aluno: A água é composta de: Hidrogênio, Oxigênio e Cloro.

A presença de Cloro é respeitável na água fornecida em nossas torneiras. Trata-se de uma resposta alternativa viável. O professor pode achar isso um absurdo, atribuir erro ou mesmo acerto parcial. Entretanto, o exemplo reflete um problema de comunicação. Talvez a pergunta devesse ser:

> (1b) A água, em seu estado químico puro, é composta de: _________;
> (1c) A água obtida pelo processo de destilação é composta de: _________;

Opções (1b) e (1c) parecem salvar a noção de que comunicar e compreender são questões exclusivas de codificar e decodificar mensagens. No entanto, era de se esperar que o aluno compreendesse que a pergunta pela composição da água referia-se a seu “estado químico puro”, àquela “obtida pela destilação” ou, pelo menos, “àquela que foi lecionada”, e não à água “de torneira”. Porém, admitir isso sugere admitir que a mensagem codificada não é suficiente para transmitir tudo o que se quer dizer: há elementos que podem estar implícitos. Logo, compreender implica mais do que codificar e decodificar.

Fundamentos de uma perspectiva alternativa

Conforme a teoria da relevância, o objetivo da comunicação é a modificação do ambiente ou contexto cognitivo de um interlocutor. Por contexto, define-se o conjunto de suposições, enquanto conjuntos estruturados de conceitos, que é manifesto a um indivíduo em determinado momento. Suposições são premissas ou informações representadas mentalmente que são utilizadas para interpretar enunciados. Um contexto deve incluir informações: a) do ambiente físico; b) da memória de curto prazo; e c) da memória enciclopédica (conhecimento de mundo).

Para a teoria, um contexto de suposições compartilhadas se organiza no curso da conversação. Nesse curso, algumas suposições se tornam mais manifestas para os interlocutores. Se elas se tornam manifestas mutuamente, constrói-se um ambiente cognitivo mútuo.

Quando o docente perguntou sobre a composição da água (1a), água referia-se à água em estado químico puro, água destilada ou água que ele lecionou em seu ambiente cognitivo. A resposta (2a) sugere que os ambientes cognitivos de professor e alunos possam ser equivalentes; a resposta (2b) sugere divergência na atribuição de referência ao item lexical ‘água’. Na correção, essa resposta torna manifesta que o aluno compreendeu ‘água’, enquanto água de torneira.

Isso gera reflexões. Primeiramente, não é conclusivo que em (1a), tenha sido manifesto no ambiente cognitivo do aluno que ‘água’ se refere efetivamente à água em seu estado químico puro ou água destilada. Assim, acertos em provas não provam o que justamente pretendem provar: que acertos decorrem de compreensão efetiva. Mesmo que todos os alunos tivessem acertado a questão, isso não evidencia que todos tomaram o item lexical ‘água’ em seu sentido correto. Ou seja, eles podem ter compreendido ‘água’ como aquela que fez parte da aula, sem se darem conta que o item lexical ‘água’ pode ser compreendido como água de torneira, água do rio, água do mar.

Paradoxalmente, justamente porque a resposta (2b) emerge, é que a falha pode ser detectada. É o erro que torna manifesto ao docente que há uma atribuição de referência ao item lexical ‘água’ que não havia sido pensada. O problema é justamente esse: se o professor compreende educação como codificação/decodificação, a resposta (2b) está errada e toda a riqueza dessa reflexão se perde; caso diverso, ele pode tomar a divergência como uma grande oportunidade para a revisão da matéria.

Em essência, a falha de compreensão do aluno só se torna manifesta ao docente em função da resposta que aparece no exercício. É justamente no processo da comunicação que a suposição de que a palavra água na proposição do exercício poderia ser tomada por água de torneira se torna manifesta. Se isso tivesse sido antecipado, o docente teria proposto a questão nos moldes das alternativas (1b) ou (1c).

A Teoria da Relevância

A teoria da relevância é uma abordagem pragmático-cognitiva que visa descrever e explicar a compreensão humana. A tese central é a de que os seres humanos prestam atenção a estímulos que são relevantes, ou seja, àqueles que, de certa maneira, satisfazem a seus interesses ou se ajustam às circunstâncias do momento. Trata-se do princípio cognitivo de relevância. Relevância é um conceito cognitivo que contrabalança efeitos cognitivos e esforço de processamento.

Para Sperber e Wilson, um ato de ostensão é acompanhado de uma garantia implícita de relevância: princípio comunicativo de relevância. Para eles, “todo ato de comunicação ostensiva comunica uma presunção de sua própria relevância ótima” (1986, p. 198). Um ato de ostensão solicita a atenção do ouvinte e o leva a desencadear as inferências pretendidas. Assim, o comunicador espera que sua intenção informativa seja relevante ao ouvinte ao produzir um enunciado-estímulo, e o ouvinte concentra sua atenção no que é relevante, originando suposições e inferências.

Assim, um enunciado é uma evidência direta ou ostensão da intenção informativa do falante. Ao atingir a atenção do ouvinte, intenção comunicativa, ele conduz à construção e à manipulação de representações. Para haver uma intenção informativa essa intenção informativa deve elevar-se à intenção comunicativa. Isso ocorre através do reconhecimento mútuo (manifestabilidade mútua) da intenção informativa. Desse modo, cada enunciado possui duas propriedades intrínsecas: ser um comportamento ostensivo do comunicador e gerar um comportamento inferencial do ouvinte.

Para ser relevante, a informação que ela transmite deve-se combinar com as suposições do ouvinte sobre o mundo, levando então a uma nova suposição. Assim, a informação nova P inscreve-se no contexto de suposições C (informações velhas) o que implica a contextualização de P em C. Essa alteração constitui os efeitos cognitivos contextuais, que

podem ser: a) por implicação contextual; b) pelo fortalecimento (ou enfraquecimento) de suposições; e, c) pela eliminação de suposições contraditórias.

Além dos efeitos cognitivos, para definir relevância, é necessário considerar também o esforço de processamento. Logo, duas condições são necessárias para a aplicação do princípio de relevância: a) uma suposição é relevante em um dado contexto quando seus efeitos contextuais nesse contexto são amplos; e, b) uma suposição é relevante em um dado contexto quando o esforço necessário para processá-la nesse contexto é pequeno.

Para Sperber e Wilson, se o comunicador quer que sua intenção informativa seja otimamente processada, deve escolher o enunciado/estímulo o mais relevante possível para que o ouvinte o processe com um mínimo esforço a fim de obter o máximo de efeito. Assim, o ouvinte pode crer que o comunicador lhe apresentou o estímulo mais relevante. Se o ouvinte não partir desse princípio, não fará nenhum esforço. Assim, se o ouvinte presta atenção à informação que lhe é relevante, o comunicador, quando chama sua atenção, dá garantias de relevância.

Nessa lógica, há uma presunção de relevância ótima determinada por dois fatores:

> **Condição de grau 1**: uma suposição é relevante para um indivíduo, na medida em que os efeitos contextuais alcançados quando ela é otimamente processada são amplos;
> **Condição de grau 2**: uma suposição é relevante para um indivíduo na medida em que o esforço requerido para processá-la otimamente é pequeno.

Um indivíduo, ao produzir um enunciado, requisita a atenção do ouvinte e sugere que o enunciado é relevante o suficiente para merecer a atenção. Ao receptor cabe apresentar um comportamento cognitivo apropriado, prestando atenção ao estímulo ostensivo. Assim, todo ato de comunicação ostensiva automaticamente carrega uma presunção de relevância. Isso indica que é mutuamente manifesto que o comunicador pretende tornar manifesto para o ouvinte que a escolha do estímulo foi a mais relevante no sentido de revelar suas intenções.

Pode-se agora estabelecer o conceito de Presunção da Relevância Ótima:

> a) o estímulo ostensivo é relevante o suficiente para merecer o esforço do destinatário para processá-lo; e,
> b) o estímulo ostensivo é o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do comunicador.

Segundo a teoria da relevância, a interpretação é governada pelo critério de consistência com o princípio de relevância. Assim, a suposição mais acessível a ser adotada na interpretação será aquela que for consistente com a presunção de que o estímulo ostensivo merece ser processamento e foi o mais relevante com as habilidades e preferências do falante.

Para descrever e explicar o processo de compreensão, Sperber e Wilson postulam três níveis representacionais: a) o nível da forma lógica, na dependência da decodificação lingüística; b) o nível da explicatura, em que a forma lógica é desenvolvida através de processos inferenciais de natureza pragmática; e, c) o nível da implicatura, que parte da explicatura para a construção de inferências pragmáticas.

Conforme a teoria, na interpretação de um enunciado, opera um sistema dedutivo não-trivial que, sem seguir as regras da lógica formal, toma como input um conjunto de suposições e dele deduz todo um conjunto de conclusões. Suposições são conjuntos de conceitos formulados dentro de uma forma lógica. Conceitos, por sua vez, são rótulos ou endereços.

Para Silveira e Feltes (1999, p. 32), quando esses rótulos ou endereços são processados, dão acesso a informações que são classificadas como: a) entradas lógicas (de caráter computacional) – trata-se de um conjunto finito, pequeno e constante de regras dedutivas que se aplica às formas lógicas das quais são constituintes; b) entradas enciclopédicas (de caráter representacional) – consistem de informações sobre a extensão ou denotação do conceito (objetos, eventos e/ou propriedades que a instanciam) que variam ao longo do tempo e de indivíduo para indivíduo; e c) entradas lexicais (de caráter representacional) – consistem de informações lingüísticas sobre a contraparte em linguagem natural do conceito (informação sintática e fonológica).

Sperber e Wilson vão defender que o mecanismo dedutivo opera por regras dedutivas de eliminação, especialmente pela: a) regra de eliminação do “e” que prediz que se duas proposições conjuntas são verdadeiras, cada uma isolada é verdadeira; e, b) regra do modus ponens, que prediz que quando uma proposição é implicada por outra, quando a primeira é verdadeira, a segunda é verdadeira. Vejam-se exemplos:

Input	P & Q	Números pares são divisíveis por 2, e 4 é um número par.
Output	P	Números pares são divisíveis por 2.

Input	(i) P → Q	Se 4 é um número par, então 4 é divisível por 2.
	(ii) P	4 é um número par.
Output	Q	4 é divisível por 2.

Voltando ao exemplo

Postas essas questões, pode-se agora dar uma explicação para as respostas (2a) e (2b) da questão (1a). Vale apenas fazer a ressalva de que esse exemplo apenas opera com o nível da explicatura.

Reveja-se a pergunta do docente:

(1a) Docente: A água é composta de: ________.

Na interpretação, a forma lingüística se acomoda numa forma lógica não proposicional, ou seja, uma proposição para a qual não se pode ainda atribuir valor de verdade.

(4a) ser composto x, y.
(4b) A água é composta de ∅.

Para o docente, é tácito que é manifesto para todos os alunos que água se refere à “água em seu estado químico puro” ou “água destilada”, porque foi isso que ele lecionou. Tanto é dessa forma que ele omite ou deixa implícita essa referência, pois acredita que os alunos serão capazes de atribuí-la corretamente. Na teoria da relevância, diz-se que essa informação ficou no nível da explicatura:

(4c) A águai [em seu estado químico puro]i é composta de ∅.
(4d) A águaj [destilada]j é composta de ∅.

Onde: águai [em seu estado químico puro]i e águaj [destilada]j equivalem à atribuição de referentes ao item lexical ‘água’.

Os alunos que acertam a questão explicam a variável y como "Hidrogênio e Oxigênio", pois foi a primeira suposição consistente com o princípio de relevância:

> (4e) A água [em seu estado químico puro] é composta de [Hidrogênio e Oxigênio]i.
>
> (4f) A água [destilada] é composta de ∅ [Hidrogênio e Oxigênio]i.
>
> Onde: ∅ [Hidrogênio e Oxigênio]i = complemento do elemento elíptico "□".

A forma lógica (4e) e (4f) podem ser agora consideradas como proposicionais, visto que se pode atribuir condições de verdade. É por isso que o docente pode atribuir acerto ou erro à resposta. Porém, vale relembrar aqui que não há qualquer garantia de que os alunos de fato explicaram o item lexical 'água' como água em seu estado químico puro ou água destilada, mas simplesmente ecoaram a resposta das aulas. Logo, nada garante que eles façam essa distinção ou compreendem a questão dessa forma. Esse é o problema central de quem confia na codificação/decodificação: confia-se numa resposta em eco como se essa resposta fosse um fiel perfeito da compreensão.

Logo, falhas de compreensão são excelentes para o docente. Quando ele obtém respostas como,

> (2a) Aluno: A água é composta de: Hidrogênio, Oxigênio e Cloro,

verificará que a primeira interpretação consistente com o princípio de relevância de seu enunciado por parte do aluno ocorreu da seguinte forma:

> (4g) A águai [da torneira]i é composta de ∅ [Hidrogênio, Oxigênio e Cloro]j.
>
> Onde: águai [da torneira]i = atribuição de referente ao item lexical 'água';
>
> ∅ [Hidrogênio, Oxigênio e Cloro]j = complemento do elemento elíptico "∅".

À resposta (4g) também se podem atribuir condições de verdade. Contudo, (4g) desvia-se da resposta esperada. Um professor, consciente da fragilidade da concepção de comunicação exclusivamente baseada em codificação/decodificação, pode ficar alerta e usar esse desvio enquanto reflexão sobre sua prática pedagógica.

Referências bibliográficas

GRICE, H. P. Querer dizer. In: LIMA, J. P. de (Org.). Linguagem e acção: da filosofia analítica à lingüística pragmática. Lisboa, Apaginastantas, 1983 [© 1957].

_____. Logic and conversation. In: COLE, MORGAN (Eds.). Syntax and semantics, v. 3: speech acts. New York: Academic Press, 1975 [© 1967].

JAKOBSON, R.. Linguistics and theory of communication. In: Proccedings of Symposia in applied mathematics, v. 12. Structure of language and its mathematical aspects. American Mathematical Society, Rhode Island, 1961. [__. Lingüística e comunicação. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.]

_____., HALLE, M. Fundaments of language. Haia: Mouton, 1956.

LAGO, Samuel R.; MEIRELLES, Erica. Ciências. São Paulo: Lago-IBEP, 1997. (Coleção Vitória-Régia – Ciências).

SHANNON, C., WEAVER, W.. The mathematical theory of communication. Urbana: University of Illinois, 1949.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da, FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

SPERBER, Dan, WILSON, Deirdre. Relevance: communication & cognition. 2nd ed.. Oxford: Blackwell, 1995 (1st ed. 1986).

ALGUMAS REFLEXOES SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNISUL

Márcia Fernandes Rosa NEU

Resumo: O presente resumo buscou relatar uma experiência de construção do Projeto Pedagógico de um curso de graduação e a sua gestão pedagógica. Sabe-se que escrever bons projetos pedagógicos é até relativamente fácil diante do desafio de realizar ações constantes para que ele realmente venha a modificar o fazer pedagógico e concretizar o perfil do egresso proposto pelo curso. Considera-se o Projeto Pedagógico dos cursos (PPC) como um documento norteador das atividades pedagógicas e pode ser entendido como um instrumento para o fazer universitário, produzido coletivamente no âmbito da Instituição do Ensino Superior. Nesses projetos além de ações relacionadas ao ensino, deve estar presentes direcionadores da pesquisa e da extensão para impulsionar as ações docentes e discentes. Sabe-se que a elaboração dos projetos pedagógicos implica atender ao caráter plural da sociedade e, ao mesmo tempo garantir a identidade da Universidade e do perfil do profissional a ser formado. No entanto, entre projetar e executar existe uma lacuna muito grande, por isso algumas ações devem ser efetivadas para gerir pedagogicamente os cursos e efetivando assim, o planejamento proposto. Para essa reflexão resgatou-se diversos documentos produzidos pela Diretoria de Graduação da Unisul, principalmente a Matriz para implementação de Projetos Pedagógicos dos cursos. Além disso, a Universidade do Sul de Santa Catarina, preocupada com a execução desses projetos pedagógicos criou em 2005 um programa de Assistência Pedagógica para dar apoio pedagógico aos coordenadores de curso. Dessa maneira, as discussões deste trabalho são importantes para gerar reflexões sobre a gestão pedagógicas e os desafios na implementação dos projetos pedagógicos de curso.

Palavras-chave: Gestão Pedagógica. Projeto pedagógico dos cursos. Assistência pedagógica.

1. Introdução

O presente artigo buscou relatar uma experiência de construção do Projeto Pedagógico de um curso de graduação e a sua gestão pedagógica. Sabe-se que escrever bons projetos pedagógicos é até relativamente fácil diante do desafio de realizar ações constantes para que ele realmente venha a modificar o fazer pedagógico e concretizar o perfil do egresso proposto pelo curso. Considera-se o Projeto Pedagógico dos cursos (PPC) como um documento norteador das atividades pedagógicas e pode ser entendido como um instrumento para produzido coletivamente no âmbito da Instituição do Ensino Superior. Nesses projetos, além de ações relacionadas ao ensino, deve estar presentes direcionadores da pesquisa e da extensão para balizar a construção do perfil dos discentes. A elaboração dos projetos pedagógicos precisa atender ao caráter plural da sociedade e, ao mesmo tempo garantir a identidade da Universidade e do perfil do profissional a ser formado.

Sabe-se que a execução dos PPCs é complexa, principalmente porque exige um constante acompanhamento. Entretanto, a Universidade possui alguns instrumentos, que compõem o que denominamos de gestão pedagógica e que podem auxiliar na implementação desses Projetos Pedagógicos. Para essa reflexão resgatou-se alguns documentos produzidos pela Diretoria de Graduação da Unisul, principalmente a Matriz para implementação de Projetos Pedagógicos dos cursos.

Além disso, a Universidade do Sul de Santa Catarina, preocupada com a execução desses projetos pedagógicos criou em 2005 um programa de Assistência Pedagógica para dar apoio pedagógico aos coordenadores de curso. Dessa maneira, as discussões deste trabalho são importantes para gerar reflexões sobre a gestão pedagógicas e os desafios na implementação desses projetos.

2. Os cursos de graduação e a construção de projetos pedagógicos

A construção de Projetos Pedagógicos nas universidades brasileiras é algo recente. O X encontro de Pró-reitores de Graduação (ForGRAD), em 1997, Goiânia, deu prioridade ao debate sobre Projeto Pedagógico e Currículos para os cursos de graduação. Nesse mesmo ano, foi aprovada, pela ForGrad, a implantação de Projetos Pedagógicos nas Instituições de

Ensino e nos cursos de Graduação, o que auxiliaria a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a flexibilidade curricular, a formação integral do futuro cidadão, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática (ForGRAD:1999).

A discussão dessas proposições subsidiou a elaboração do Plano Nacional de Graduação (PNG), em 1999, no XII Fórum Nacional. O Plano constitui-se em uma referência qualificada para as Universidades, quando da construção do Projeto Pedagógico dirigido à Graduação (ForGRAD:1999).

Considera-se o Projeto Pedagógico como um documento norteador das atividades pedagógicas e, segundo a ForGRAD (1999), pode ser entendido como um instrumento para o fazer universitário, produzido coletivamente no âmbito da Instituição. O Projeto Pedagógico, embora esteja centrado no ensino e no papel social das universidades, deve contemplar igualmente a pesquisa e a extensão.

2.1 Projetos Pedagógicos de cursos na Unisul

A UNISUL, já em 1993, elaborou seu primeiro Planejamento Estratégico, com a definição e elaboração do Projeto Pedagógico Institucional e dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação.

Nesse momento, constatou-se que não havia ainda uma efetiva integração, articulação, nem orientação das ações pedagógicas, comprometendo, de certa forma, a obtenção de mais qualidade na formação dos alunos.

Dessa forma, a Universidade criou um grupo de apoio técnico à elaboração dos projetos, com a função de coordenar e dar suporte ao desenvolvimento dos trabalhos. No mesmo ano, em 1994, os gestores da Universidade foram chamados a discutir os grandes parâmetros do Projeto Pedagógico Institucional e do projeto pedagógico dos cursos de graduação. Os gestores discutiram conceito de educação, perfil do profissional a ser formado pela Universidade, perfil do docente desejado, além de concepções e sistemática de avaliação de aprendizagem. (EHRENSPERGER: 2006).

No mesmo ano, houve a instalação de um Programa de Capacitação Didático-pedagógica, iniciando-se, assim, a formação continuada para os docentes na Unisul em todas as áreas. Alguns anos mais tarde, em 1998, a Unisul lançou o projeto de Acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Unisul, com os seguintes

objetivos: promover uma reflexão de base conceitual sobre o sentido, o significado e o papel dos cursos de graduação; discutir e explicitar as diretrizes gerais para os cursos de graduação e avaliar os seus projetos pedagógicos. O resultado desse trabalho foi a organização das Diretrizes para a Graduação na Unisul e o relatório de avaliação do projeto pedagógico (EHRENSPERGER: 2006).

No entanto, a preocupação com a elaboração do PPC levou a Diretoria de Graduação a construir uma Matriz para elaboração e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos, que serviu como apoio metodológico e roteiro para a apresentação dos PPCs.

Em 2002, foi realizada uma pesquisa na Universidade sobre a utilização do projeto pedagógico como instrumento de gestão pedagógica. A finalização do trabalho conduziu às seguintes conclusões: os projetos pedagógicos são vistos mais como produto acabado do que como um processo em construção (EHRENSPERGER: 2006).

Os encaminhamentos realizados, após essa pesquisa, geraram diversas propostas de intervenção. Entre elas, destacam-se: capacitação gerencial dos gestores com destaque no pedagógico; elaboração de uma metodologia de implementação do PPC; instalação de um Fórum do Projeto Pedagógico Institucional; criação de suporte pedagógico aos coordenadores por meio da Assistência Pedagógica e redimensionamento do Programa de Capacitação Docente.

Assim, foi construído, entre 2002 a 2005, ouvindo os coordenadores e demais seguimentos da Universidade, a Matriz para implementação dos PPCs, cuja construção se deu, principalmente, porque:

> [...] entre as questões que têm se apresentado como desafiadoras para a garantia de melhor qualidade das ações educacionais desenvolvidas pela Unisul, situa-se a implementação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (MATRIZ PARA IMPLEMENTAÇÃO DE PPC: 2005).

Sabe-se que os cursos elaboram projetos com propostas inovadoras e que remetem para bons resultados, com educação de qualidade e inovadora, coerentes com o Projeto Pedagógico da Instituição. No entanto, o currículo em ação não responde, na maioria das vezes, ao prescrito em seus Projetos Pedagógicos. (MATRIZ PARA IMPLEMENTAÇÃO: 2005).

A Pró-reitoria Acadêmica coordenou um diagnóstico com pesquisa qualitativa, na qual detectou necessidades de ação. No documento, considerado um guia, “estão descritas as ações essenciais para a implementação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos”. Constitui-se em metodologia com ações delimitadas, mas que permite flexibilidade para outros procedimentos adicionais que ajudam a consolidar o objetivo a qual a mesma se propõe (MATRIZ PARA IMPLEMENTAÇÃO: 2005).

Percebe-se que há preparação para que um projeto pedagógico seja construído e executado, mas fica ainda algumas reflexões: Como fazer para que um Projeto Pedagógico seja compreendido como processo? Como as ações do cotidiano da sala de aula podem ser referenciadas nos Projetos Pedagógicos?

2.2. A gestão pedagógica dos cursos de graduação

Os projetos pedagógicos dos cursos são vistos, na maioria das vezes, como produtos acabados. No entanto, à medida que fica pronto, cumpre-se uma etapa e inicia-se outra, a gestão pedagógica desse projeto. Para isso, cabe lembrar que quanto maior participação dos sujeitos na construção desse documento coletivo, maior facilidade na sua implementação.

Percebe-se no cotidiano dos cursos, que nas congregações em houve maior participação na elaboração dos PPCs, mais fácil será a sua gestão, pois uma equipe de professores conhece o Projeto e participou efetivamente de sua elaboração, passa a incorporá-lo em sua prática pedagógica.

Para realizar o planejamento das ações do curso, sugere-se que a Congregação e os coordenadores elaborem planos estratégicos discriminando metas e ações anuais. Nesse planejamento, deve constar a divulgação e disseminação do projeto pedagógico do curso, elaboração e distribuição de manuais aos alunos, aos setores de apoio e aos professores novos e veteranos. Além disso, é importante também incluir, no planejamento anual, estratégias de operacionalização inter-campus, principalmente no que diz respeito à elaboração de programas de disciplinas, evitando, assim, projetos tão diferentes na mesma Instituição, embora do mesmo curso.

A gestão pedagógica dos PPCs precisa ser gerar novas formas de avaliação e acompanhamento na execução dos programas de disciplina e

conseqüente, registro no diário de classe. Ao lado desse trabalho, também é necessário a socialização das práticas pedagógicas que podem servir de referência para outras práticas.

Sugere-se, ainda, a realização de avaliação de desempenho dos docentes pelos discentes sobre os trabalhos desenvolvidos no semestre. Essa avaliação será a base para elaborar, anualmente, um relatório sobre as ações que deverão nortear o curso e auxiliar na implementação do Projeto Pedagógico do Curso, retomando os registros dos aspectos positivos e negativos, registrados pela Congregação, para posterior discussão e planejamento.

Entretanto, apesar dessas orientações existirem há mais de 4 anos, percebe-se poucas alterações na forma de gestão pedagógica. Na maior parte das vezes, o coordenador é envolvido na resolução de problemas administrativos, que na sua atuação diária são essenciais para o andamento do curso, mas demandam mais tempo do que a gestão pedagógica. Dessa forma, os PPCs ficam, de fato, arquivados como documentos prontos e acabados, não são vistos como um plano em execução, como algo dinâmico construído e reconstruído todos os dias.

Para fazer emergir um projeto pedagógico, é necessário um conjunto de ações inovadoras, ainda assim, corre-se o risco de andar em círculos, de cair no ativismo e esvaziar-se progressivamente de seu sentido, principalmente, se o projeto não se transformar em um processo, fundado em objetivos claros, com métodos de decisão e de trabalho, dos dispositivos de acordo, um calendário. Para isso, as competências individuais e coletivas precisam se manifestar, pois a gestão de projetos é construída, freqüentemente, por ocasião de processos anteriores (THURLER, 2001, p.123).

Thurler (2001) afirma que o processo de projeto não é um fim em si, mas um dos componentes que contribui para tornar os professores atores da construção do sentido da mudança e de sua aplicação (THURLER, 2001, p.123).

Além disso, o processo de projeto – por si mesmo – contém um componente de voluntarismo, como afirma Thurler (2001, p.123), mas não pode ter êxito sem recursos materiais e institucionais, sem trabalho constante de elaboração conceitual e de reflexão. Por isso, o acompanhamento externo é imprescindível para a correção dos desvios que podem ocorrer na sua execução.

A consolidação dos projetos de curso só pode ocorrer se forem projetos mais ou menos claros e consensuais entre o grupo e se fizerem parte da história e das representações dos professores e dos coordenadores, representando a análise que estes fazem do contexto sociopolítico, do meio social próximo e da política da Universidade.

Segundo Thurler (2001), todos esses elementos, se são pensados, podem complicar a partida do processo de projetos, mas é preciso superar as dificuldades iniciais e detalhar o Projeto Pedagógico. Traçar, a partir dele, metas a serem atingidas que, acordado com a equipe de professores, devem ser executadas. Fora desse contexto, os professores ficam isolados, permanecendo arraigados à cultura do individualismo" (THURLER, 2001, p.170).

3. Considerações

Elaborar dos projetos pedagógicos implica atender ao caráter plural da sociedade e, ao mesmo tempo garantir a identidade da Universidade e do perfil profissional a ser formado. No entanto, entre projetar e executar existe uma lacuna muito grande, por isso algumas ações devem ser efetivadas para gerir pedagogicamente os cursos e efetivar o planejado.

Por isso, a gestão pedagógica é algo que exige constante acompanhamento e reordenamento dos gestores do curso. É esta gestão que garantirá a qualidade e o diferencial nos cursos de graduação. Além disso, como processo, propõe-se que ao final de cada semestre se organize relatório das ações executadas, na qual professores e coordenadores poderão refletir sobre suas atividades durante o semestre. Essa atividade se justifica quando se percebe que a sistematização das práticas do semestre poderá levar a inovações e també ao redirecionamento de práticas pedagógicas que não condizem com o referenciado nos PPCs.

Assim, acredita-se que somente o trabalho em equipe dos professores e coordenadores na gestão pedagógica do curso poderá fomentar ações efetivas que consolidem o tripé no qual esta fundamentada a Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Referências bibliográficas

CHAUI, Marilene. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

EHRENSPERGER, Regina. Matriz para elaboração de Projeto Pedagógico dos cursos. Unisul. 2006.

FORGRAD. Plano Nacional de Graduação: Um projeto em construção, maio de 1999.

GRECO, Milton. Educação superior para a construção de projetos de vida. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

MORAIS, Regis. A sala de aula: que espaço é esse? Campinas, SP: Papirus, 1986.

PERRENOUD, Philippe. A prática Reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Claúdio Schlling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RUÈ, Joan. O que ensinar e por quê: Elaboração e desenvolvimento de projetos de formação.Tradução B&C Revisão de Textos Ltda: coordenação Ulisses F. Araújo. São Paulo: moderna, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 10ª edição. São Paulo: Cortez. 2005.

THURLER, Mônica Gather. Inovar no interior da escola. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

UNISUL. Matriz para implementação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Unisul, Tubarão, 2005.

UNISUL. Projeto Pedagógico Institucional. 2003.

O ENSINO-PESQUISA NA UNIVERSIDADE: UMA CONDIÇÃO DE (RE)LEITURA DOS SABERES POSTOS

Andréia da Silva Daltoé [1]

Resumo: O presente artigo abordará a forma como o aluno na universidade relaciona-se com o mundo do conhecimento e de que maneira essa relação se distancia e/ou se aproxima de um processo de ensino que proporcione ao acadêmico uma possível emancipação intelectual e cidadã.

Palavras-chave: ensino, pesquisa, conhecimento científico, releitura.

Introdução

> A porta da verdade estava sempre aberta,
> mas só deixava passar
> meia pessoa de cada vez.
>
> Assim não era possível atingir toda a verdade,
> porque a meia pessoa que entrava
> só trazia o perfil de meia verdade.
> E a segunda metade
> voltava igualmente com meio perfil.
> E os meios perfis não coincidiam.
>
> Carlos Drummond de Andrade

A história do homem no mundo confunde-se com seu próprio desejo de dominar o conhecimento sobre este mundo e, na busca por tal poder, o saber científico abriga uma espécie de garantia de verdades e de certezas.

---

[1] Professora de Língua Portuguesa e Assistente Pedagógica da Unidade de Gestão Acadêmica Educação, Expressão e Comunicação/UNISUL. Especialista em Lingüística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa/UNISUL. Mestre em Ciências da Linguagem/UNISUL. Doutoranda em Estudos da Linguagem: Análises Textuais e Discursivas do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFRGS

A verdade parece abrigar um espaço de conforto ao ser humano. Em seu nome, as instituições se legitimam, afinal, é a verdade de Deus, é a verdade da Justiça, é a verdade da escola, é a verdade da família. De forma secular, é como se a verdade ocupasse lugar invólucro de absolutismos que impedem quaisquer questionamentos possíveis a respeito de sua supremacia.

Variando-se os objetos científicos, esse parâmetro também varia, com isso algumas áreas acabam sendo privilegiadas em relação a outras, em termos de verificabilidade. As ciências exatas, por exemplo, gozam de um status preciso e confiável na comunidade acadêmica. Mesmo assim, as ciências humanas, embora questionadas em sua objetividade, também não deixam de assumir objetos de análise de maneira a alcançar o status científico possível.

Deseja-se, então, abordar neste artigo a maneira como o aluno, já na universidade, relaciona-se com esses saberes postos sobre o mundo e sobre si, apontando-se para a singular tarefa que assume o ensino superior na relação entre o aluno e os saberes constituídos.

O saber científico como garantia de verdade

Para se constituir um saber científico, é necessário um método que determine o que é verdadeiro para, por conseguinte, invalidar o que é falso. Nesse sentido, o verdadeiro está intrinsecamente ligado ao verificável, ao provável (provável aqui como aquilo mesmo que pode ser provado). Seria a condição de verificabilidade que daria ao conhecimento sobre o mundo o status de fazer parte de um corpo científico; seria, ainda, o conhecimento, a partir de provas concretas, que acalentaria o homem na sua natural angústia de conhecer; e, quem sabe, levá-lo-ia a abrir a porta de que fala Drummond no início destes escritos.

Essa supremacia da verdade surge a partir do momento em que, num trabalho de separação entre o que é verdadeiro e o que é falso, o conhecimento parece dar-se de forma unívoca e transparente. Provas, documentos, dados concretos, verificações positivadas confirmam este entendimento sobre o mundo da maneira mais objetiva possível. Todavia, da aceitação de que a Terra era quadrada à possibilidade de se clonar um animal (talvez já um ser humano), muitos questionamentos têm problematizado os saberes científicos, até pouco tempo inquestionáveis.

Essa realidade implica uma nova posição diante do conhecimento, diante dos fatos, diante da história. Se motivos políticos, religiosos ou econômicos subordinaram, durante muito tempo, o homem aos saberes postos, hoje não há mais espaço para a inércia intelectual diante dos livros, da leitura e da produção de sentido a respeito.

Há de se pensar nas heranças. A lógica formal ocupa singular destaque no meio acadêmico, o que não é privilégio de hoje. A Grécia antiga já se preocupava em estudar uma ciência capaz de disciplinar o pensamento, estabelecendo critérios de validade e veracidade das proposições. Assim, pautados pela lógica formal, os pensadores procuravam explicar, à luz da razão, raciocínios como garantias de verdade.

Ao se debruçar sobre os estudos da lógica por condições de verdade, Aristóteles organizou-se, primeiramente, no que denominou de lógica analítica, uma ciência própria para tratar das ciências formais. Esse caráter consistiria numa completude capaz de mostrar não somente que um determinado fato era verdade, mas também a razão por que era verdade.

Neste percurso, o filósofo propôs a base do raciocínio dedutivo, cuja condição de resultado de verdade pressupõe um escopo legitimado como verdade. Ou seja, para de dizer que (1) Os planetas giram em torno do sol; (2) A Terra é um Planeta; (logo) (3) A Terra gira em torno no sol, é necessário partir da idéia de que a premissa maior (1ª sentença) é uma verdade inquestionável.

Acontece, porém, que Aristóteles investigou outras possibilidades de saber científico, cujos objetos não poderiam ser apreendidos nos limites da verificabilidade, pois não se limitavam à análise da bipolaridade verdadeiro/falso. Com isso, o filósofo acaba desestabilizando certos confortos científicos da época, cuja tranqüilidade repousava no paradigma do demonstrável, indagando-se: Até que ponto a razão estaria sujeita a condições de verificabilidade? A verificabilidade seria condição de verdade? Haveria outro tipo de lógica capaz de analisar as ciências que não são formais?

Aristóteles percebeu que a lógica não se garantia apenas no espaço do verificável, pois não se limitava ao campo teórico simplesmente, era teórica e prática ao mesmo tempo. É neste sentido que, para Aristóteles, os raciocínios lógicos, considerados como válidos, deveriam corresponder a necessidades práticas da sociedade, e isso coloca a verdade atrelada a situações concretas. Foi a partir dessas considerações que Aristóteles traçou o caminho da lógica dialética, levando a palavra verdade para o plural, atrelada a situações histórico-sociais.

Voltando ao cenário atual, segundo Anastasiou (2004, p. 23, 24), hoje na universidade os elementos da lógica formal também devem ser superados pela lógica dialética não por rejeição, mas por incorporação. Para a autora, a lógica dialética supera o isolamento dos conceitos, oferecendo ao pensamento um espaço de ação significativa, pois tem a reflexão como condição básica do processo de ensinagem.

> [...] o processo de reflexão mediatiza a apreensão da realidade, devendo-se considerar que o momento de chegada ao símbolo, etapa final do ensino baseado na lógica formal, se torna ponto intermediário do processo de apreensão pela lógica dialética. É necessário realizar todo um "caminho de volta", do símbolo ao ser confrontado com a realidade para a teoria existente. (idem, p. 23).

Este entendimento coloca em xeque algumas questões: o conhecimento restrito ao mundo dos livros, os resultados que esperam nos laboratórios um expressivo valor de mercado, a discussão política que se limita a salas de intelectuais, enfim, as monografias, dissertações e teses que se enclausuram num debate dogmático sem considerar sua contribuição social num mundo real.

Filiações históricas que distanciam sujeito e conhecimento

Os saberes dados pela humanidade abrigam-se na materialidade da palavra, e não deixa de ser um conforto pensar esta palavra em sentidos unívocos, precisos, cujos significados sejam inquestionáveis. Todavia, compreender as palavras como unívocas, conseqüentemente, os sentidos dos discursos que rondam uma sociedade, é pressupor esta mesma sociedade como estática e ordenadamente previsível.

Vale saber que a palavra apenas simboliza a ordem do real, cuja apreensão nunca será plena, será sempre parcial, pois está fadada toda e qualquer palavra a dimensões valorativas tão distintas quantas forem as situações em que aparecer. Tal entendimento relativiza consideravelmente a veracidade daquilo que será ou poderá ser encontrado no mundo dos livros. No entanto, estes impressos ainda gozam do prestígio de constituírem-se fontes de saber, subordinando a participação do leitor numa relação de inferioridade e de submissão.

Muitos dos discursos que "organizam" a sociedade abrigam-se nesta ilusão de unicidade de sentidos para melhor subordinar os sujeitos à

manutenção do poder. O desejo é considerar a palavra imóvel, presa a significados que perpetuem interesses de certos grupos que, numa sociedade organizada hierarquicamente, são investidos de maior força que outros. Esta forma como o sujeito é enredado às idéias que lhe são passadas revela o quanto essa sujeição o impede de contribuir para pensar o mundo e, conseqüentemente, as mudanças de que este mundo precisa.

Mesmo no ensino superior, quando se busca predominantemente conquistar uma certa autonomia diante do saber, as leituras ainda são concebidas mais como forma de contemplação das idéias de autores do que como reflexão sobre essas idéias. A própria disseminação da informação, numa era que se diz da comunicação, enreda os leitores numa prática de apenas "engolir" o que os sites de buscas devolvem em lapsos de segundos. Se o impresso do livro é respeitado pela insegurança de um posicionamento crítico, a tela do computador igualmente não é questionada.

Numa retrospectiva, pode-se levantar certas raízes impregnadas no ensino até hoje. Na pedagogia medieval, o sujeito se colocava diante dos saberes em três situações que definem bem sua submissão à palavra, são elas: a *lectio*, a *quaestio* e a *disputatio*.

Segundo Haroche (1992), até o séc. XII, a pedagogia escolástica consistia no exercício de ler textos: a lectio. Não se comentava, não se interpretava, não se questionava o texto, que designava exatamente a escritura sagrada, a bíblia. Era um exercício que compreendia o texto como transparente, unívoco, inteligível, tanto no plano formal, quanto doutrinal.

Mais tarde, a *quaestio* permitia um certo questionamento, mas tratava de imputar ao sujeito a responsabilidade pelas "falhas" de interpretação. Como leitor, o sujeito paga o ônus da ignorância, da imperfeição, assim, qualquer interpretação contraditória, confusa, é sua culpa, uma vez que a bíblia é a perfeita expressão da verdade sagrada. Ou seja, o texto sagrado ainda era infalível e, se o mestre permitisse aos alunos perguntas para levantar diferentes pontos-de-vista, era só para submetê-los ao reconhecimento de sua incompetência interpretativa.

Entre os séculos XII e XIII, muda a relação do sujeito com o texto. A palavra texto perde seu caráter exclusivamente sagrado e passa a assumir um sentido mais geral, designando qualquer texto, sagrado ou profano. No século XII, a interpretação era única, exclusiva e não poderia jamais ser feita por qualquer um; no século XIII, descobre-se a interpretação, contudo ela não era livre, mas restrita e codificada.

Por fim, a *disputatio* torna-se uma prática estimulada pela ordem religiosa com a função de reforçar o dogmatismo, permitindo-se críticas internas. Todavia, em seguida, ela torna-se mais sistemática a partir dos sofistas e, como os alunos acabaram se interessando muito por esse jogo dialógico, a autoridade religiosa reage e, no século XIV, impõe leis da *disputatio* para restringir os inconvenientes questionamentos.

Se no século XII a pergunta era reconhecimento de incompetência do sujeito, no século XIII, ela já representava um embaraço que, talvez, fosse a manifestação da vontade do sujeito. Nessa perspectiva, a determinação religiosa do século XII dá lugar a uma determinação institucional pedagógica, fase transitória que se destina a transmitir/impor conhecimentos a um sujeito estreitamente enquadrado pela ordem religiosa. Todavia, essa determinação institucional cede lugar a uma determinação individual, que é justamente a emergência de um sujeito político-jurídico e lingüístico, mais do que nunca responsável por suas ações e idéias a respeito do mundo.

Com o enfraquecimento da ordem religiosa (Reforma) e os avanços do Direito, as imperfeições do discurso deixam de ser marca exclusiva da fala divina e tendem a tornar-se um problema de língua, novamente sob a responsabilidade dos usuários. Isso redefine uma nova forma de assujeitamento: o que importa é fazer-se entender e não compreender. Assim, a língua passa de hermética e ininteligível na ordem religiosa, para, aparentemente, clara e fluida no aparelho jurídico, o que constitui um dos imperativos necessários para a expansão econômica da época.

No Brasil, essa concepção de ensino é trazida pelos jesuítas, que se interessavam pela gramática e pelo discurso no que diziam respeito ao aspecto institucional que assegurasse e reforçasse a subordinação do sujeito à língua da nação.

Mais tarde, a instalação de um Governo Provisório no Brasil, em 1930, configurou, segundo Zandwais (2004, p. 3, 4), não somente a tomada do poder por estratégias governamentais que legitimassem suas forças hegemônicas, mas também a inscrição de práticas políticas que fortificassem a condição totalitária do governo de Getúlio Vargas, a fim de tornar a condição superestrutural do Estado visivelmente forte e autônoma aos olhares internacionais.

Algumas ações, como a fundação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, a criação do Conselho Nacional de Educação, de Comissões de Ensino, do Plano Nacional de Educação, legitimaram o aparelho estatal em suas práticas, tais como a incorporação de instituições universitárias,

secundárias e extra-escolares ao governo, além das práticas políticas de sedução da classe proletária, paradoxalmente ações que promoveriam a anulação da autonomia intelectual do proletariado nas escolas públicas.

O projeto pedagógico do Estado trazia como discurso oficial um Projeto Nacional para atender às necessidades de educação da classe trabalhadora, deliberando programas uniformes de ensino para os cursos fundamental e secundário.

A língua nacional torna-se veículo para a propagação desse discurso e, dentre as instruções pedagógicas que deveriam nortear o ensino das disciplinas escolares, uma das glosas previa:

> [...] o professor deverá tirar o máximo de proveito da leitura, ponto de partida de todo ensino, não se esquecendo que além de visar fins educativos, ela oferece um manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevendo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo.
>
> Basta que o estudante se familiarize com as partes essenciais da proposição, desprezados por inúteis os pormenores e subentendidos que fazem perder tempo e nada adiantam a que aprende um idioma.
>
> Aos professores e instrutores de qualquer espécie, bem como a todos os que se consagrem à tarefa de cuidar da infância e da juventude, cumpre esforçarem-se por difundir o sentimento da nacionalidade e o amor à pátria. (ABREU, 1963).

Estes recortes ilustram como a educação formal assumiu um papel de correspondência aos interesses do Estado, “sugerindo” que os professores trabalhassem “idéias que fecundam e disciplinam a inteligência”; que o aluno desprezasse os “pormenores e subentendidos”, para que “o sentimento da nacionalidade e o amor à pátria” legitimassem um discurso de dominação.

Para Zandwais (idem, p. 20), estas metodologias, consideradas adequadas, opacificam “as reais condições em que se produz o conhecimento, descontextualizando-o dos fins para os quais serve”, num processo de subserviência intelectual e de alienação social. Não há de se estranhar a necessidade dessas posturas autoritárias e aparentemente compromissadas com a educação de um país, afinal, seria a escola, segundo Louis Althusser, em Aparelhos ideológicos de estado (1985), o melhor espaço de reprodução das relações de poder do Estado. Enfim, seria este o

lugar para o qual deveriam ser levados principalmente os revoltosos, a fim de disciplná-los a uma sociedade “pacífica”.

A universidade e o desafio do ensino-pesquisa

Diante da pergunta do que fazer para constituir-se parte de um mercado agressivo de competitividade, muitas universidades investem em providências tomadas em curto espaço de tempo, para manterem seus cursos em funcionamento. Mas, na verdade, diante de cursos que abrem suas portas dia-sim/dia-não, o diferencial está justamente naquilo que o ensino superior se propõe a fazer: um ensino que se efetive pelo viés da pesquisa, cuja articulação entre teoria e prática leve à investigação e à inquietação diante dos conhecimentos seculares dados como prontos.

Essa inquietação não poderia ser melhor descrita, senão por Barthes, em uma de suas aulas:

> Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos (1978, p. 47).

Mesmo assim, ainda hoje se nega a finalidade do trabalho em sala de aula, relacionando-se apreensão do conhecimento com subserviência intelectual. Desse modo, de bibliotecas queimadas à “democratização” do saber, os alunos parecem entrar mais ou menos no mundo do conhecimento científico, sentindo-se mais ou menos preparados, ou mais ou menos em condições de questioná-lo.

Seja pelo controle da Igreja, seja pelo controle do Estado, seja pelo controle da educação tradicional, a posição do sujeito, diante da formalização dos saberes, não deixa de denunciar ainda hoje uma submissão à letra. Nas palavras de Althusser (1985), trata-se de um mecanismo de sujeição, em que o sujeito se reconhece num lugar determinado pelas forças sociais, no caso, de relações de produção.

Infelizmente, a capa dura de um livro impresso ainda impede o aluno de entrar em suas páginas. Apesar de um discurso de liberdade, a postura tradicional de apenas dar aulas perpetua uma relação unilateral, em que o professor, em sua autoridade legitimada, plasma as demais vozes, porque abrigado estaria pelos saberes considerados suficientes a uma formação acadêmica. Trata-se de uma metodologia que se preocupa mais em oferecer certezas do que abrir espaços para dúvidas.

Frases como “li num livro”, “tirei de um site”, “deu no jornal”, “achei um resumo do livro”, etc. acabam tomando o espaço de sala de aula como informações suficientes e aceitas sem questionamentos. Somadas a isso, contribuem posturas metodológicas que tratam de repetir o livro, exercitá-lo a partir de si mesmo e cobrá-lo em provas que medem apenas a reprodução. Ou seja, o aluno não pode sentir que a vantagem em estar diante de um professor (e não de um computador, por exemplo) abriga-se em ter alguém que lê o conteúdo antes e o organiza esquematicamente.

Desvinculado da pesquisa, o ensino promove a repetição, a decoreba e o esquecimento depois da prova. A forma fatídica como isso se apresenta numa sala de aula impede que os alunos se motivem pela descoberta, não só pela descoberta do novo, mas pela própria descoberta de se sentirem com possibilidades de questionar os saberes cristalizados. Ao se considerar que existe ensino com ou sem pesquisa, a prática da investigação não é uma constante na sala de aula, por isso a proposta é que ou a palavra ensino aglutine o exercício de pesquisa, ou seria necessário buscar a prática do ensino-pesquisa, em que ambos se pressupõem, não alternativamente, mas simultaneamente.

Para Anastasiou, “a educação pela ciência e para a ciência fundamenta o processo educacional, centrado no próprio progresso do indivíduo e da universidade” (2005, p. 46), por isso é o princípio da cooperação que rege a busca pelo saber num relacionamento de horizontalidade.

Felizmente, um significativo número de iniciativas faz com que hoje o ensino rompa com uma metodologia tradicional. Os professores, cada vez mais, conscientizam-se de que não existe ensino que não pressuponha prática, contextualização e questionamentos. Também compreendem estes professores que precisam investir em sua própria formação para corresponder aos tantos desafios pelos quais passa a educação no País, pois o aprendizado permanente tanto não se encerra para o aluno quanto para o professor.

Isso não é simples, sem dúvida. Dificultando o trabalho do professor e uma possível emancipação intelectual do aluno, está a sociedade das vitrines. O extremo valor ao material envolve as pessoas num cotidiano desenfreado de relógios, prazos, consumos e prazeres, o que vende a idéia de uma sociedade mais e mais veloz, cujas necessidades são vendidas e resolvidas *full time*, *on line*. Assim, o aparentemente discurso de que “tempo é dinheiro” apaga mais do que valores morais e éticos, apaga a iniciativa dos envolvidos em tentar pensar a sociedade como está e, conseqüentemente, em suas necessárias mudanças.

Este mundo “atrativo” acaba se tornando algo com o qual se concorre. Não é possível alcançar um espaço de aprendizagem dialética na universidade, ou seja, um espaço de reflexão, se muitas leituras são feitas apenas sob a pressão de um fichamento ou de uma prova. A falta de tempo é uma justificativa compreensível, porém o investimento intelectual que se necessita empreender no ensino superior pressupõe uma dedicação imperiosa ao mundo dos livros.

De outra maneira, é histórica a falta de valorização do profissional da educação. Desde a idéia de chamá-lo de “tia” e “tio”, para que o salário não fosse o único pagamento, professores ainda hoje não têm seu lugar de merecimento social. Ultrapassando horas de trabalho, enfrentam jornadas triplas e dividem seu tempo com a família entre pilhas de atividades extras. De qualquer maneira, é necessário rever a qualidade e a efetividade do próprio tempo de trabalho em sala de aula, pois acredita-se que, pelo viés da pesquisa, o trabalho de ensino possa realmente significar mudança suficiente para que o trabalho docente possa ser, então, realmente valorizado como deveria.

Por isso voltar o olhar hoje para a sala de aula, valorizando sobremaneira o trabalho do professor e suas oportunidades de se preparar para o ensino-pesquisa, é necessidade singular de uma universidade que se preocupa com o papel político-social que exerce na sociedade em que está inserida.

Considerações finais

A ciência tranqüilizou durante muito tempo o homem em suas inquietações de saber. O relato dos acontecimentos sob a lente da câmera da verdade parece causar a impressão de se conhecer quase tudo sobre a história humana, presa no arquivo dos registros como bálsamo da angústia

do não saber. O conhecimento científico, munido de dados estatísticos, números, causas e conseqüências previsíveis, forneceu e ainda fornece respostas a tais inquietações.

Longe de uma concepção estática de realidade, a ciência deve hoje questionar justamente o caráter homogêneo como o mundo é significado, a partir de um trabalho de investigação das interrupções, das diversidades, das contradições desse bloco homogêneo, afinal, a fixidez, tão oportuna e tranqüila ao pensamento humano, agora é relativizada pelas perturbações que o afligem.

É nesse intervalo que a figura do professor e, conseqüentemente, do aluno adquirem um papel decisivo, uma nova posição no processo de ensino-pesquisa: agora ambos não são mais uma figura exterior que apenas contempla os fatos na suma essência da lente de uma verdade, mas que se posiciona criticamente diante do conhecimento.

A proposta é pôr em questão postulados até então considerados como reflexo fiel da realidade, problematizando essa realidade em seus recortes, limites, cronologia, unidades coerentes, enfim, em suas relações homogêneas que apontam para uma única forma de se ver o mundo.

A partir do momento em que se questiona como as coisas são representadas para o ser humano, não se entra numa questão somente de buscar a verdade dos fatos; entra-se num terreno de investigação sobre a porosidade dos saberes constituídos que traduzem o mundo, e isso impede ou não a entrada dos sujeitos.

Abrir a porta de Drummond, pela qual passa apenas sempre meia pessoa e pela qual apenas meia verdade volta, é, portanto, um desafio que assusta o sujeito pelo reconhecimento que já tem de si a partir dos discursos postos. Vale saber se, mesmo entendendo-se como metades, sujeito e conhecimento podem oferecer lugar às releituras sobre as condições ideológicas de manutenção ou de transformação social.

Referências Bibliográficas

ABREU, Alysson. Leis do ensino secundário e seus comentários. Porto Alegre: Ed. Queiroz, 1963.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

ARISTÓTELES. Organon. Tópicos. Vol. V. De Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães, 1987.

BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, 1978.

HAROCHE, Claudine. Fazer dizer, querer dizer. São Paulo: Hucitec, 1992.

ZANDWAIS, Ana. Diretrizes Curriculares sobre o Ensino Médio no Brasil: ressonâncias interdiscursivas entre os Planos Nacionais de Educação dos governos Vargas e FHC. UFSCAR, 2004.

OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA NA CONCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR DE UNIDADES DE ENSINO DA REDE ESTADUAL DE FLORIANÓPOLIS

Andréia Maria Wollinger de Souza

Resumo: Este trabalho analisa a concepção de docência de sujeitos da comunidade escolar de unidades de ensino da rede estadual de Florianópolis. Partindo da compreensão de que é também (e não somente) no processo de formação que a identidade do trabalho docente se constitui, na medida em que nele são colocadas em discussão as questões relativas ao ser, ao saber e ao fazer docente, procurou-se também compreender como o trabalho docente escolar está sendo avaliado e a qual a influência da formação na sua prática profissional. Traz contribuições de autores que se dedicam ao estudo da formação e do trabalho docente, especialmente os que focalizam os temas da precarização da profissão docente, da desvalorização da imagem social do professor, das políticas educacionais, do desenvolvimento profissional e do saber docente. Procura relacionar essas contribuições com a situação dos educadores em nossas escolas, hoje, levando em conta os dados de pesquisa obtidos a partir das entrevistas realizadas no ano de 2007 com professores, gestores escolares, alunos, pais e responsáveis de três escolas públicas. Os resultados apontaram que a concepção da comunidade escolar sobre o sentido do “ser” e do “fazer docente” ainda está enraizada numa concepção tradicional da profissão. E, mesmo que os docentes tenham a consciência e o preparo técnico para exercer a profissão, muito prevalece na definição do sentido de sua profissão a influência de uma formação acadêmica que o prepara para uma atuação idealizada.

Palavras-chave: Professor. Prática Docente. Formação Profissional.

Introdução

“O século XX nasce sob o impacto das idéias escolanovistas, mas a educação tradicional continua existindo em grande parte das escolas, convivendo com diversas outras tendências.” (ARANHA, 1996, p. 162). O século XXI inaugura uma fase em que se encontram entrelaçadas várias

tendências, deixando o professor à mercê dos objetivos da organização na qual trabalha. Quando falamos do perfil do professor, percebe-se que devemos partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor na prática pedagógica e como se realiza o ato pedagógico escolar, ou seja, "o ser e o fazer".

Durante a investigação podemos constatar, através de entrevistas e das observações realizadas no cotidiano escolar das escolas – campo de pesquisa, que a concepção do "ser e do fazer" docente, está muito enraizado no passado, os sujeitos – fontes, possuem plena consciência de como deve ser o professor da atualidade (ideal), porém na ação surge à tona o professor do passado (tradicional) que não condiz com a realidade da educação atual. Neste ponto, o de despir-se dos vícios advindos da sua formação: a ditadura, a escola tradicional, a escola nova, a tendência tecnicista, as teorias construtivistas e as teorias progressistas; estaria o maior confronto do educador.

Da ditadura, o professor traz os medos de enfrentar o novo, de assumir desafios, bem como a falta de humildade de, fazendo uma auto-avaliação, reconhecer suas falhas e buscar uma solução viável para a situação vivida, pois, as salas de aula do curso superior apresentam uma diversidade considerável de educandos, tanto no que se refere ao intelecto como à formação cultural, idade, etnias, objetivos, exigindo do educador uma perspicácia e um preparo inestimável para utilizar as estratégias adequadas, demonstrando segurança no conteúdo e a coragem de ousar.

Da escola tradicional, onde a maior parte dos educadores teve sua formação, identificamos os vícios das cadeiras arrumadas em fileiras, a postura positivista, a rigidez nas datas de recebimentos dos trabalhos, a dificuldade de controlar a sala quando da avaliação em equipe, a visão conteudista sem levar em consideração as individualidades dos educandos, valorização da aula expositiva e o método de avaliação centrado nos aspectos cognitivos. Desta fase, observamos que, embora haja uma considerável literatura à disposição dos professores, eles ainda privilegiam este tipo de ensino, possuindo algumas vezes, mesclas de um ensino modernizado, ensaiando querer ser diferente, mas sentindo uma profunda dificuldade de desvencilhar-se desses vícios.

Da escola nova, o professor herdará a dificuldade do equilíbrio, já que esta teoria, ao contrário da escola tradicional, privilegia o conteúdo centrado no aluno, utilizando o professor apenas como facilitador da transmissão do conhecimento. É neste sentido que se encontra o grande conflito, pois sendo o aluno o ponto culminante da aprendizagem, o

professor terá que exercer uma nova postura, dando maior liberdade ao aluno, para que através da sua própria experiência, possa construir o seu conhecimento. Essa liberdade que tinha por objetivo, conforme Aranha (1996, p.168) “estimular a responsabilidade e a capacidade de criticar e estabelecer a disciplina voluntária” exigia uma nova postura do professor, voltada não mais para o conteúdo, mas às questões psicológicas de seus alunos. Porém vestir essa nova roupagem tornou-se um tanto quanto difícil, e o conhecimento ficou comprometido por uma postura confusa, entre a intenção de ser novo e a falta de preparo psicológico para exercer tal função com competência.

Observamos também que a concepção de professor entre os grupos entrevistados (professor, equipe técnica, alunos e pais/responsáveis) difere muito, principalmente em questão ao nível de formação dos entrevistados.

Para os professores e equipe técnica, as respostas giram em torno de conhecimentos adquiridos em sua formação, ele é visto como: educador, gestor, mediador, formador, palavras novas que traduzem o perfil do professor ideal de hoje, porém bem distante da realidade nacional de muitas de nossas escolas públicas.

Já para alunos e pais, as respostas condizem com a prática pedagógica recente, geralmente os alunos descrevem seus professores atuais e os pais relembram quando eram alunos, relacionando a imagem do professor à sua prática, para este grupo, o professor é aquele que ensina, repassa conhecimento, possui uma missão/vocação, assume o papel da família, cuida e educa, não briga, passa as tarefas, as matérias, explica, ajudam, é como se fosse a nossa mãe, chama atenção, dá disciplina; é uma pessoa boa; constituindo assim, especificidades do “ser professor”. Este conceito tem mais relação com a forma de como o professor desenvolve sua prática.

O pior disso tudo é que o próprio professor ora é vítima, ora é o vilão da história, o depreciador de sua própria imagem. Enquanto nós professores não pararmos de procurar culpados pelo caos em que se encontra a educação e a imagem do professor, o problema só tende a se agravar, existe um efeito circular de culpas, culminando no caos educacional existente; onde o Ensino Superior culpa o Ensino Médio, este o Ensino Fundamental, o Ensino Fundamental o Ensino Infantil, o Ensino Infantil a família, e por fim a família retorna a culpa ao sistema Educacional. E assim, ninguém toma para si a responsabilidade de resolver tal problemática, reduzindo a universidade a um segundo grau melhorado.

Segundo Vasconcellos (1996, p. 27):

> Nesta perspectiva, o levantamento de dificuldades, problemas da prática é o álibi ideal para gerar justificativas até o ano 2010[...] Esta pode ser, inclusive, uma forma sutil de resistência: fica-se discutindo eternamente os problemas e nunca se entra no estudo de formas possíveis de enfrentamento e superação; passa-se certa imagem de sujeito "crítico", garantindo o eterno imobilismo [grifo do autor].

Quando nos deparamos com a questão que trata da formação e prática docente, percebemos que os profissionais da área (professores e equipe técnica), acreditam que não basta só ter fundamentação teórica, graduação ou especialização, além disso, o professor tem que gostar do que faz e ser comprometido com sua função. Já para os pais e alunos, o professor, além desses requisitos é primordial que tenham "vocação".

Uma coisa ficou bem clara, o professor precisa e deve ser "bem formado e bem preparado" para atuar. A literatura sobre os problemas educacionais é extensa e mostra com clareza a baixa qualidade da educação. Então como os professores podem estar bem preparados e prepararem bem?

Para Pedro Demo (1993, p. 28-29).

> A qualidade educativa da população entende-se acesso universalizado a conhecimento básico educativo, capaz de garantir a todos condições de participar e produzir. Para resumir numa expressão, trata-se de desenhar a formação básica necessária e que deveria estar ao alcance de todos, sobretudo via universalização do 1º grau. Neste sentido, constitui o patrimônio mais precioso e seguro que a educação proporciona, sobre tudo na linha do "aprender a aprender", numa era em que capacidade de formar-se e de reciclar-se coincide [...].

Em 2004, uma pesquisa divulgada pela UNESCO sobre o perfil dos professores brasileiros, identificou que além de outros problemas com a educação, o acesso à tecnologia é restrito, onde 60% dos professores do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares nunca tiveram acesso à internet. Dos pesquisados, 81% dos pais dos alunos não possuem educação básica e 15% não possuem qualquer instrução formal.

Shiroma e Evangelista (2003) questionam a forma de acesso à informação pelos professores e o "como permitir aos professores acesso às

informações e ao conhecimento necessário para produzir mais e melhor e, simultaneamente, assegurar o controle sobre eles?”. Os autores ainda questionam em como administrar uma força de trabalho qualificada e competente, transformando-a num coletivo inofensivo.

Ainda segundo Shiroma e Evangelista (2003, p. 85):

> No âmbito das propostas para equacionar esses problemas, o discurso articulado por tais agências, assim como pelo governo FHC, projetou uma reforma educacional de largo espectro, no interior da qual se contribuiu tanto a noção de crise educacional quanto a de sua auto-solução, ou seja, uma educação que se redimiria a si próprio.

A rigor, no campo do discurso, a reforma não inova. Tal como em outros momentos históricos, o projeto de formação docente é tomado como elemento importante para recomposição da hegemonia dominante. Mais uma vez está em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos (professores) a quem se reserva a responsabilidade de formar novas gerações.

Até pouco tempo, cabia ao professor a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera, mesmo que vedado, seu acesso ao conhecimento, a tarefa, a capacidade de transformar o aluno em um cidadão mutante, produtivo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontra sem emprego, ou seja, operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos a falta de preparo educacional, sendo assim, a crise educacional em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa responsável pela exclusão social.

Segundo Shiroma e Evangelista (2003, p. 87):

> O governo Fernando Henrique Cardoso, ao assumir em 1994, lidou com a crise educacional delineada no governo Collor, retirando dela os insumos necessários para desencadear a reforma educacional, caracterizando um tipo de intervenção estatal que imprimiu forte caráter privatista e “flexível” às políticas oficiais, como no caso da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) [...]
>
> Os documentos produzidos pelo governo federal apresentavam uma particular leitura da “crise educacional”, nela distinguindo dois pólos: um relativo à prática e seus correlatos – livro didático, sistema de avaliação, gestão

> escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno – e outro relativo à formação docente.

A atribuição de centralidade ao professor é bastante referida nas reformas, principalmente com relação à formação docente, produzindo uma inflexão importante na política de (con) formação do professor.

A controvérsia na reforma torna-se explícita enquanto por um lado visa provocar a autocrítica da formação docente, mas por outro conduz a anulação da criticidade dos docentes quanto a sua própria existência. O Decreto 3.276/99, não almejava apenas uma mudança do lócus da formação docente. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

A próxima questão analisada trata das condições de trabalho e da valorização social da profissão. Nossos entrevistados relataram que as condições de trabalho são precárias, falta estímulo, investimento por parte dos governantes, salários justos, os materiais são de péssima qualidade, infra-estrutura precária com prédios antigos, salas superlotadas, violência e stress constantes, poucos cursos oferecidos para aperfeiçoamento profissional e quando estes são oferecidos, não podem ser cursados por serem nos horários de trabalho.

Colaborando com o resultado da pesquisa, Vasconcellos, em seu livro, “Para onde vai o professor?”, (1996, p. 23), relaciona alguns aspectos crucias em relação ao professor:

> a) Falta de condições de trabalho: péssima remuneração, necessidade de sobrecarregar a jornada de trabalho, muitas aulas, várias escolas, muitos alunos. Falta de tempo para estudo, para preparação das aulas, para confecção do próprio material didático, para reciclagem, falta de materiais de apoio, etc. Falta de recursos para aquisição de livros e revistas ou participação em cursos de atualização profissional.
>
> b) Formação deficitária; dificuldade de articular teoria e prática: a teoria que dispõe, de modo geral, é abstrata, desvinculada da prática e, por sua vez, a abordagem que faz da prática é superficial, imediatista, não crítica.
>
> c) Falta de clareza e de definição de uma concepção e postura educacional (fundamentos, princípios, fins da educação). Ausência de compreensão de como se dá o conhecimento.
>
> d) Insegurança, receio de mudar, medo do novo, resistência. Preocupação em ser “problema” para a direção, em ser

> taxado de não ter controle sobre a turma (especialmente se a escola for particular).
>
> e) Desesperança, descrédito na educação; acomodação; descompromisso, falta freqüente. Clima necrófilo de “deixa disto”, “você não ganha para isto”, etc. Falta de companheirismo e de ética profissional. Não engajamento em lutas políticas e até sindicais, ou, por outro lado, fechamento corporativista.
>
> f) Dificuldade em “nadar contra a corrente” (conflito de valores, visões de mundo).

Acreditamos que a imagem do professor implica em muitos fatores, porém o ideal é que “juntos” possamos além de melhorar esta imagem, temos que legitimá-la positivamente, tornando-a mais forte e mais intensa do que ela própria.

Há uma lacuna muito grande ao compararmos a visão que pais e alunos têm dos professores e que eles têm de si próprios.

Segundo Freire (2006, p. 58):

> Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar sem idéias de formação, sem politizar não é possível.
>
> E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusa de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça esperança.

Dentro das respostas coletadas, observamos que o problema não são apenas as condições de trabalho, mas conforme um dos entrevistados a “inércia política destes professores que na maioria das vezes fazem um jogo individualista do capitalismo, sem a mínima noção do poderoso aspecto das demandas educacionais, contribui para a manutenção desta situação precária”.

Corroborando ainda com esta colocação, Pedro Demo (1993) afirma que "a questão dos professores é complexa, incluindo pelo menos dois planos mais relevantes: valorização profissional e competência técnica. O problema é de qualidade formal e política".

Enquanto os professores não agirem de maneira profissional, desmistificando o papel romântico da "segunda mãe", não poderão exigir o reconhecimento profissional tanto mencionado nas entrevistas, já que a categoria é massa de manobra do jogo político que prefere uma população inculta e sem consciência para poder ser facilmente manipuladas, e por isso não se interessa em valorizar a profissão docente nem suas condições de trabalho. Essa conscientização é fundamental para que a universidade encontre soluções para seus alunos, especialmente para o pedagogo, a imagem que se tem de um professor não ocorreu aleatoriamente, mas está inscrita na história, na estrutura social, na formação política; a imagem das Instituições Superiores Privadas foi criada por um sistema, pela estrutura social, pelas políticas públicas da educação no Brasil.

O que os dados de pesquisa demonstraram

Em se tratando de nossas análises seria importante explicitar aos leitores as condições de produção de onde foram coletados os dados para a pesquisa, visto que elas determinam quem fala de onde fala e para quem fala. A pesquisa, portanto, permitiu verificar como o trabalho docente é concebido, idealizado e avaliado pela própria comunidade escolar. O que é ser professor? Esse questionamento não é inovador, tão pouco esgotado de estudo e pesquisa. Nesta pesquisa realizada, as respostas em torno dessa questão, assumiram diversas naturezas, para uma melhor compreensão do leitor, as mesmas foram classificadas e categorizadas de acordo com os sujeitos e com as perguntas que lhes foram apresentadas no processo de entrevista e interpretação à luz de um referencial teórico. Vários questionamentos foram realizados com os sujeitos da comunidade escolar das seguintes escolas:

Escola de Educação Básica A, pertencente a um bairro de Florianópolis. Esta escola foi fundada em 1950 e conta hoje com um quadro funcional de 48 funcionários, sendo destes 26 professores e 7 administradores pedagógicos, para um contingente de 610 alunos distribuídos em 22 turmas (do pré-escolar ao 9° ano de ensino fundamental).

A Escola de Educação Básica B pertence a um bairro nobre de Florianópolis. Esta escola foi fundada em 1970 e constam de seu quadro funcional, 45 funcionários, sendo 25 professores e 6 administradores pedagógicos para uma população de 560 alunos, distribuídos em 20 turmas (do pré-escolar ao 9° ano de ensino fundamental).

A Escola de Educação Básica C também pertence a um bairro de Florianópolis, tendo sido fundada em 1952. Encontramos um número menor do que nas escolas anteriores, seu quadro funcional é composto por 26 funcionários, sendo 16 professores e 3 administradores pedagógicos, para atender 230 alunos distribuídos em 13 turmas (do pré-escolar ao 5° ano de ensino fundamental).

Foram entrevistados, de cada escola, 3 professores, 3 administradores pedagógicos, 3 alunos, e 3 pais/responsáveis, chegando ao total de 12 entrevistados por escola. Com o intuito de analisar como os sujeitos da comunidade escolar compreendiam alguns dos aspectos diretamente relacionados ao nosso objeto de estudo – os sentidos da docência. Aspectos estes que são subdivididos em: concepção e função do professor; formação e prática docente (ideal e real). Condições de trabalho e valorização social da profissão.

Vale salientar ainda, que os dados demonstrados fazem parte de uma seleção seguindo um critério qualitativo de pesquisa cujos fragmentos selecionados apresentam marcas comuns nas respostas expostas pelos pesquisados. Desta forma o que demonstramos é apenas uma parte das muitas leituras que fizemos dos enunciados coletados, procurando, na medida do possível, sermos isentos de influências ideológicas, objetivando um estudo que esteja o mais próximo da realidade.

A seguir, passaremos a demonstrar algumas perguntas e as respostas por categorias de entrevistados e análises, respectivamente.

Quanto ao questionamento sobre conceituação da profissão docente e sobre o que significa ser professor em nossa sociedade, obtivemos as seguintes afirmações:

A) Para os professores entrevistados, ser professor significa:

> “Missão; ser de tudo um pouquinho; cumprir o papel que é da família. Mediador; estimulador; agente de transmissão de valores”.
>
> “Vocação; gostar; ser comprometido. É repassar conhecimentos, conteúdos, através de sua experiência”.

> “Vocação; chamado instintivo; ser imperioso; transmissor de conhecimento”.
>
> “Ter o comprometimento de formar. Desenvolver aptidões, ampliar conhecimentos, despertar a consciência crítica”.
>
> “É tudo, formador, educador, tudo na vida da criança. Dividir problemas, encontrar soluções”.
>
> “Aprender todos os dias, conscientizar, ensinar valores. Transmissor de conhecimentos, porém deixamos de ser um transmissor de conhecimentos e assumimos papéis que cabem à família”.
>
> “Transmissão do conhecimento, porém assumimos outras funções como a de família”. Antigamente eram uma “missão”, hoje é um comprometimento.

A pergunta 1 teve como resposta predominante a afirmação de que para ser professore, é primordial ter “vocação, é uma missão, um comprometimento”. Essa afirmação nos parece ser uma visão romântica e tradicional do docente.

B) Para a equipe técnica, ser professor significa:

> “Um gestor da aprendizagem. Mediador, transformador da potencialidade em capacidade; ser personagem honesto, com ética; fazer acontecer; mudança; pensamento e postura”.
>
> “Pessoa que está tentando resgatar alguns valores que se perderam na família. Faz de tudo; assume vários papéis além de educar”.
>
> “Formação humana integral, criar estratégias; interagir com os alunos”.
>
> “Um ato de coragem. Ser a ferramenta na qual os educando serão capazes de aparar suas próprias arestas. Mediador; transformador”.
>
> “Ser um idealista; viver em função dos seus ideais. Está meio sem uma função definida, porém sua função resume-se em repassar conhecimentos, transformar”.
>
> “Educar para viver em sociedade; ser mediador, orientador da aprendizagem”.

Observamos que a escolha da palavra “transformador” pela equipe técnica é bem representativa, demonstrando a imagem tão massificada de que o professor tem que ser criativo, dinâmico e arrojado, trazendo ao seu imaginário a visão do professor que o encantava nas séries iniciais, uma vez

que nelas, a palavra de ordem é encantar o aluno para que ele sinta-se estimulado a aprender.

C) Para os alunos, ser professor é:

> "Ensina, passar deveres, trabalhos, provas e gosta da gente".
> "É ensinar, não brigar, ajudar, passar a matéria".
> "É ensinar, educar, ser bom".
> "É ser atencioso, passar matéria, dar atenção, carinho".
> "Dar mais atenção, ajudar quando não souber".
> "Não muito bravo, nem muito liberal, passar atividades, conversar".
> "É como se fizesse parte da família, ensina, fica junto".
> "Ensina".
> "Dá aula, ensina"
> "Ensina, cuida".

D) Para os pais e/ou responsáveis, ser professor é:

> "Além de ensinar, dar amor, cuidar. Amar o que faz."
> "Educa, passa matéria, explica, cobra a ordem. Ensina com amor."
> "Passa matéria, explica, fica no lugar da mãe. Ensina quem não sabe".
> "Educa com amor e dedicação. Ensinar".
> "Ensina. Além de ensinar, ter um vínculo com a família".
> "É aquele que se formou e estudou para ser professor; brincar, ser atenciosa, brigar só quando realmente precisar".

Há a considerar que a imagem que o aluno e seus pais/ responsáveis têm dos professores condizem com a prática pedagógica recente, na qual geralmente os alunos descrevem seus professores atuais e os pais relembram quando eram alunos, relacionando a imagem do professor a sua prática. Destacando que os alunos os entrevistados responderam aos questionários descrevendo a professora atual do ano em que estavam matriculados, omitindo, talvez respostas que pudessem comprometê-los ou até prejudicá-lo.

Com relação ao questionamento sobre qual seria o perfil ideal e real de um professor bem formado/preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, obtivemos as seguintes respostas:

A) Professores

Ideal	Real
Não está só preparado com os conhecimentos teóricos, mas principalmente gostar do que faz.	Sim. Existem muitos professores que trabalham há mais tempo, já tem certa experiência e acompanham estes problemas estão mais preparados, pois é preciso a prática para entender a teoria.
Tem que estar consciente de sua função, ter interesse, a teoria difere da prática.	Existe, porém são raros. Através do comprometimento, pontualidade, interesse, responsabilidade com sua função.
Sim, a partir do momento que ele pare de estudar, buscando soluções plausíveis ao planejar o dia a dia letivo.	Existem muitos professores bem formados o que não existe é uma base formada para amparar seu trabalho.
Um professor que tenha de fato “vivido” esta situação durante sua jornada acadêmica de forma consistente.	Existem, porém são poucos.
É um professor comprometido com sua prática educativa, está sempre atualizado e pondo em prática o que aprendeu e sempre buscando mais conhecimentos, experimentando, errando e aprendendo com seus erros. Infelizmente conheço pouquíssimo.	A formação dos professores de 1ª a 4ª série é de péssima qualidade, muitos foram obrigados a buscar uma formação de nível superior e os fizeram à distância, deixando muito a desejar, buscaram só o diploma e não o conhecimento.
É aquele que lê bastante, se informa, busca além da sala. A graduação e especialização somente auxiliam	Numa minoria existe sim. Pela postura, pela exposição de trabalhos e projetos, pelo amor e dedicação ao trabalho.

B) **Equipe técnica**

Ideal	Real
Ser capaz de exercer sua profissão com qualidade, competência formal e política	Existe em parte. Há bons profissionais atuando em péssimas condições de trabalho. Os que estão atuando são bons profissionais
São aqueles que já têm certo caminho percorrido, “experiência”, tem que buscar e ir atrás de algo mais, pois as universidades não dão suporte para trabalhar com a realidade de hoje.	Poucos consideram a sala de aula um laboratório. O professor que se compromete com o “contrato pedagógico”; o professor está ali para ministrar aula e o aluno para receber estes conhecimentos, o bom professor é aquele que está disposto a ministrar aula
Profissional preparado, disposto a encarar desafios, repensar constantemente sua prática, utilizar estratégias múltiplas	Não existe o profissional ideal, porém é imprescindível que ele esteja disposto a atualizar seus métodos e com responsabilidade, colocá-los em prática
Ter vocação, amor a profissão, deveria trabalhar somente 20 horas e ganhar bem para ter tempo e dinheiro para fazer cursos e dar uma aula de qualidade	Existem, porém poucos. É aquele que dá uma aula de qualidade
Estar constantemente atualizado e atento às transformações da sociedade, sempre freqüentando cursos	Se ele não existisse haveria um caos na educação. São aqueles que estão se atualizando

C) Alunos

Ideal	Real
O professor tem que estudar, fazer faculdade, e continuar estudando.	Todos os professores que eu tive foram bem preparados porque me ensinaram muito bem.
Tem que estudar bastante para não ensinar errado e principalmente ter vocação.	Pela inteligência, pela moral que eles dão para gente, se eles não tivessem moral eles não iriam conseguir dar aula.
Tem que estudar para poder ensinar.	Se ele não estudar, não vai conseguir ensinar.
Tem que estudar senão não vai saber dar aula.	Alguns são muito bravos e eu não consigo aprender.

D) Pais e/ou Responsáveis

Ideal	Real
Tem que ser bem formado, não adianta ter só curso de professor, tem que fazer sempre cursos.	São raros, o professor reclama, faz greve, é aquele comprometido com o que faz, faz com amor.
Tem que ter vocação, não adianta fazer muitos cursos e não passar para o aluno.	Existe, quando o professor não faz nada de bom.
O estudo não é tudo, tem que ter criatividade, conheço muito com pós e não fazem nada de bom.	Existe, quando vejo meu filho fazendo os deveres ou trabalhando sozinho.
Gostar do que faz, estudar sempre e ser humilde.	Existe, pelo menos os que deram aula para o meu filho sempre foram.
É aquele que está sempre estudando e buscando coisas diferentes.	Acredito que exista muitos professores assim.

Foi quase unânime nas respostas dos entrevistados que o professor precisa e deve ser “bem formado e bem preparado” para atuar. A literatura sobre os problemas educacionais é extensa e mostra com clareza a baixa qualidade da educação, por esse motivo a consciência dos entrevistados em torno do questionamento.

Com relação à indagação referente a quais condições de trabalho o professor está exercendo sua profissão e se a sociedade valoriza a profissão docente, as respostas obtidas foram:

A) Professores

> "Condições são precárias, falta estímulo, investimento por parte governamental tanto financeira como estrutura física. Hoje não somos mais valorizados, quase ninguém quer ser professor. A profissão sofreu muitas modificações com a própria situação sócio-econômico do país, a profissão virou um bico".
>
> "Em grande maioria, os professores tem que fazer grandes milagres para exercer a profissão. Infelizmente, a profissão e muito desvalorizada, pois ela lapida a personalidade do ser humano e a sociedade não vê isso, apenas o enxerga como um simples transmissor de conhecimento, coisa que qualquer pessoa pode fazer".
>
> "Parece jargão, mas infelizmente ainda precário (rede pública e estadual) em termos de espaço físico adequado a cada faixa etária, ambientes mais atrativos (lúdicos). Não somos valorizados, com certeza a marginalidade proposta (imposta) politicamente ao longo dos anos, fez com que o ensino, aqui no Brasil, perca cada vez mais status-quo".
>
> "Não é o local nem o tipo de material que impedem uma educação de qualidade, mas sim a falta de consideração, de respeito, de valorização da sociedade e dos governantes pela profissão. Acredito que o próprio professor não se deu o devido valor, tem vergonha de ser professor, fala, critica, cobra, porém não age. Como vai modificar a situação positivamente? Nós é que "formamos" esta sociedade e fizemos parte dela".
>
> "Condição de desvalorização. Antigamente o professor era "o senhor professor", hoje ele é só o professorzinho ou a "tia" lá do pré, eles não vêem a nossa importância, o nosso valor. O professor estuda tanto, trabalha tanto e ganha tão pouco".
>
> "Cada escola tem sua realidade, em nossa escola a APP ajuda muito, todos colaboram, é claro que o governo poderia investir mais, porém não vamos deixar de fazer o nosso trabalho esperando por eles. Tem muitos professores que tem que tirar do bolso para comprar material. Antigamente éramos valorizados, porém era outra sociedade, hoje ela não respeita mais ninguém".

B) Equipe técnica

> "É um grande desafio, as condições físicas, sociais são complexas, porém as condições não impedem o professor de desenvolver um bom trabalho. Somos pouco valorizados, antigamente o professor era muito valorizado, hoje não se tem a mesma valorização, ser professor é sofrer chacota, é uma piada em programas de TV".
>
> "As condições são as piores possíveis, você trabalha com materiais de primeira geração, o que é mais velho, chega à escola, falta papel, livros, computadores, televisão, pois é o mínimo para tornar as aulas mais atrativas. Uma gama da sociedade ainda valoriza muito o professor, outra não. A profissão está se adequando ao tempo".
>
> "As condições são inadmissíveis. O descaso com a educação é imenso. Não há condições de realizar um trabalho que dê conta minimamente das necessidades do mundo contemporâneo e das novas crianças. Não há estrutura física e material adequado às condições para que os profissionais possam aperfeiçoar e preparar atividades diferenciadas. A sociedade não valoriza, mas por um lado o professor não é mais o "dono da verdade" como era antigamente, talvez por isso não seja tão valorizado, mas há também a questão política de desvalorização da profissão, condições dignas de trabalho e remuneração adequada".
>
> "Muitas vezes em condições difíceis, exerce-se uma jornada de trabalho muito longa para conseguir um salário que possa suprir suas necessidades. Não somos valorizados nem mesmo pelos próprios professores".
>
> "Em primeiro lugar, o professor tem que realmente se empenhar em suas funções como educador, depois, é claro, os materiais, os cursos, pois as escolas passam hoje por processo um complexo de mudança. Acho que a valorização ainda ocorre, sim, talvez de uma forma "torta", prova disso são as escolas funcionando, porém o que falta são programas de conscientização".

Nossos entrevistados relataram que as condições de trabalho são precárias, falta estímulo, investimento por parte dos governantes, salários justos, os materiais são de péssima qualidade, infra-estrutura precária com prédios antigos, salas superlotadas, violência e stress constantes, poucos cursos oferecidos para aperfeiçoamento profissional e quando estes são oferecidos, não podem ser cursados por serem nos horários de trabalho. Não foi por um descuido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 inverteu os termos da Constituição Federal de 1988: "A

educação é um dever da família, e do Estado", fazendo com que a família venha antes do Estado e o privado anteceda o público, caracterizando assim a famosa cena cristã do ato de lavar as mãos.

Considerações finais

Acreditamos que a imagem do professor implica em muitos fatores, porém o ideal é que "juntos" possamos além de melhorar esta imagem, temos que legitimá-la positivamente, tornando-a mais forte e mais intensa do que ela própria.

Há uma lacuna muito grande ao compararmos a visão que pais e alunos têm dos professores e que eles têm de si próprios.

Enquanto os pais e alunos vêem os professores como um membro da família, alguém que educa em seu lugar, os professores se negam a desempenhar este papel.

Dentro das respostas coletadas, observamos que o problema não são apenas as condições de trabalho, mas conforme um dos entrevistados a "inércia política destes professores que na maioria das vezes fazem um jogo individualista do capitalismo, sem a mínima noção do poderoso aspecto das demandas educacionais, contribui para a manutenção desta situação precária". Corroborando ainda com esta colocação, Pedro Demo (1993) afirma que "a questão dos professores é complexa, incluindo pelo menos dois planos mais relevantes: valorização profissional e competência técnica. O problema é de qualidade formal e política".

Enquanto os professores não agirem de maneira profissional, desmistificando o papel romântico da "segunda mãe", não poderão exigir o reconhecimento profissional tanto mencionado nas entrevistas, já que a categoria é massa de manobra do jogo político que prefere uma população inculta e sem consciência para poder ser facilmente manipuladas, e por isso não se interessa em valorizar a profissão docente nem suas condições de trabalho.

Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. Filosofia da educação. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FACCI, Maria Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico - comparativo da teoria do professor reflexivo, do professor construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados LTDA, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura)

LUCKESI et al. Fazer universidade: Uma proposta metodológica.13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, UNESCO, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da incompetência..In: MORAES, Maria Célia Marcondes et al. Iluminismo às avessas; produção de conhecimentos e políticas de formação docente.Rio De Janeiro: DP &A, 2003. p.85-87

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil: São Paulo: Nacional, 1969.

VASCONCELLOS, C. dos S. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1996. (Coleção Subsídios Pegagógicos do Libertad; v.1)

VIEIRA, Ângela, As transformações necessárias para o profissional da educação frente às competências para ensinar. Novum Milenium, Manaus, v2, p.56-58, 2004.

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DE UMA FORMAÇÃO

Eloísa Silva Moura [2]

Mari Margarete dos Santos Forster [3]

Resumo: Esta dissertação compreende um estudo sobre a formação de professores de Língua Portuguesa, examinando-a a partir de narrativas autobiográficas de docentes que atuam na rede pública de ensino de São Leopoldo RS/ Brasil e/ou na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em diferentes fases da carreira, formados ou em formação nesta Universidade. Analisa as influências dos saberes da formação acadêmica e dos saberes profissionais (de experiência) na decisão de permanência qualificada na carreira docente. Utiliza o enfoque metodológico qualitativo, inspirado no paradigma fenomenológico/interpretativo. Realiza entrevistas semi-estruturadas com 16 professores; ouve 4 pessoas-fontes e examina documentos que recuperam a história da universidade e do Curso de Letras. Aponta como principais resultados que: a) os saberes que servem de base para o ensino não se reduzem a saberes cognitivos, mas são simultaneamente existenciais, sociais e pragmáticos; b) a instituição universitária é um espaço privilegiado da formação teórico-epistemológica, mas não o único; c) as diferentes fases da carreira influenciam diferentemente as ações dos professores: os primeiros anos da carreira são cruciais para a permanência ou não na profissão; a experiência docente permite aproximações do ideal ao real; d) o profissional se constrói em contato com o universo de trabalho e é condicionado pelas circunstâncias sócio-econômicas e culturais. O estudo conclui que os professores entrevistados, embora conscientes dos limites da profissão, encaram a docência com entusiasmo, acreditam ter recebido uma boa formação acadêmica e reivindicam o papel de protagonistas do processo educativo não só para si como para seus alunos. A intensificação de diálogos academia-escola/escola-academia mais uma vez se impõe como contribuição fecunda para a qualificação da formação de professores.

---

[2] Mestre em Educação – UNISINOS, Doutora em Letras – PUCRS e Assistente Pedagógica UNISUL.

[3] Orientadora PPGEdu UNISINOS.

Palavras-chave: Professores. Formação. Língua portuguesa.

Falar sobre "Formação de Professores" implica, ainda e mais uma vez, percorrer vários caminhos. Embora essa temática já venha sendo estudada enfaticamente nas últimas décadas, este é o desafio que me propus, neste trabalho, trilhando e sonhando um futuro mais qualificado para essa "Formação".

Ao ingressar no Mestrado em Educação, um duplo questionamento me acompanhava. Por um lado, a necessidade de entender o porquê da insatisfação e desmotivação docente com sua profissão, e, por outro, o porquê do grande número de professores que ainda procurava o magistério como carreira docente.

Essas duas questões me permitiram, através do diálogo com diferentes teóricos, circunscrever com mais clareza o meu objeto de estudo.

Pretendi, com este trabalho investigativo, responder ao seguinte questionamento:

Quais as influências da carreira e dos saberes de formação e de experiência na decisão de permanecer qualificadamente professor de Língua Portuguesa?

Para tanto, procurei olhar o que está acontecendo com essa formação nos espaços da academia (universidade) e da atuação escolar.

Examinei essa questão à luz da minha trajetória como aluna do Curso de Letras Português/Literatura e como professora de Português no Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, no Rio Grande do Sul.

Entre os objetivos dessa investigação destaco:

a) Analisar e compreender como se vem constituindo a carreira e a formação docente dos profissionais de Letras formados por uma instituição privada de ensino superior;
b) Problematizar a formação docente contrapondo os espaços de formação (academia/escola);
c) Apontar perspectivas para a formação de docentes da área de Letras/Língua Portuguesa e Literatura.

Justifico o interesse desta investigação em privilegiar como campo de estudo uma instituição privada de ensino superior e, de forma especial, a

Licenciatura de Letras e por ser egressa desse Curso, e por acreditar que ouvindo profissionais formados pela instituição pude compreender melhor esse espaço de formação e contribuir cada vez mais com sua qualificação.

Meu objeto de estudo, conforme já anunciado, é a formação de professores, e procuro analisá-la de uma forma compreensiva. Para tanto, utilizo o enfoque metodológico qualitativo, inspirado no paradigma fenomenológico/interpretativo, por acreditar que o mesmo serve para desvelar esse objeto com propriedade:

"Compreender é tomar o objeto a ser investigado na sua intenção total, é ver o modo peculiar específico, do objeto existir" (Machado, 1997, p. 36).

Essa investigação, mais do que explicar o objeto de estudo, procura aprofundar o entendimento do mesmo:

"A fenomenologia significando discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo, enquanto uma práxis ou forma de ação, opera através do método que investiga a experiência, no sentido de compreendê-la e não de explicá-la" (Machado, 1997, p. 35).

A possibilidade de interrogação constante faz da atitude fenomenológica mais do que um método, uma abordagem de pesquisa que auxilia no desvelamento da formação docente na sua complexidade. Sem pretender dar conta desse fenômeno na sua totalidade, por inconcluso que é, creio que essa abordagem de pesquisa auxilia na busca de algumas respostas às questões apontadas neste estudo.

Pesquisar, segundo Joel Martins (1997, p. 24), quer dizer "ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez". A interrogação se mantém viva porque a compreensão do fenômeno não se esgota nunca.

Segundo Masini (1991, p. 66), esse enfoque fenomenológico, "de recomeçar incessante", recusando "cristalização em sistemas acabados e fechados", tem sido criticado como trabalho não concluído ou por se completar. Segundo os próprios fenomenólogos, o "inacabamento não constitui sinal de fracasso ou indefinição, mas sim uma maneira da fenomenologia mostrar-se em sua verdadeira tarefa e fertilidade". Concordo com a afirmação e justifico minha escolha epistemo-metodológica sustentada nessa abordagem não só por identificar-me com ela como por acreditar no seu potencial de aprofundamento de questões cruciais para a educação.

Três grandes movimentos foram empreendidos para procurar responder ao meu problema de investigação. O primeiro deles – acercamento documental – foi subdividido em três eixos, quais foram:

a) Contatos com a 2ª D. E. com a finalidade de identificar o número de professores licenciados em Letras, bem como o número de professores em formação que estavam atuando nas Escolas Estaduais de São Leopoldo e os locais em que os mesmos estavam lotados; [4]
b) Contatos com setores de Registro Acadêmico, Currículos e Assessoria Acadêmica da instituição privada de ensino superior, bem como a coordenação do Curso de Letras, para obtenção de documentos acerca da história da instituição e do próprio Curso de Letras, como atas, grades curriculares, pareceres, diários oficiais;
c) Revisão bibliográfica e de pesquisas sobre a temática da formação do educador.

O segundo movimento – acercamento do contexto institucional subdividiu-se em dois eixos:

a) Contatos com pessoas - fontes atuantes na instituição privada de ensino superior e com formação na área de Letras na própria instituição;
b) Contatos com equipes diretivas de escolas estaduais.

O terceiro movimento – escuta atenta de professores – envolveu basicamente entrevistas com professores/as da rede pública estadual em diferentes momentos da carreira docente, formados ou em formação pela instituição privada de ensino superior em análise.

Embora recorra a fontes documentais escritas para me apropriar de informações históricas sobre a instituição e o Curso de Letras, o meu foco central é a pessoa do professor, a voz do professor:

[4] 2ª D. E. - 2ª Delegacia de Ensino / São Leopoldo, hoje 2ª CRE Coordenadoria Regional de Educação

> [...] dar voz e vez ao professor, considerando sua própria reflexão sobre seu “saber” e o seu “saber fazer” é acreditar que de sua “fala” e de sua “história” pode emergir uma riqueza de experiências que indiquem alternativas de formação do fazer pedagógico, voltado às transformações de que tanto precisamos na educação (Moraes, 1996, p. 1).

No âmbito dos estudos sobre formação de professores, só a partir da década de 80 é que esse foco passa a ter relevância, marcando uma viragem nas pesquisas e na própria concepção de ciência, colocando em causa a objetividade e os métodos para produzi-la. A subjetividade passa a se constituir na idéia nuclear, no conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área de formação do educador.

Neste estudo, através de narrativas autobiográficas, colhidas por entrevistas semi- estruturadas, foi possível recuperar não só a história de formação do Curso de Letras de uma instituição privada de ensino superior, mas da carreira de professores aí formados ou em formação. Colocando em questão essa formação no confronto com a prática profissional, examinando possibilidades e limites, procurei entender quais as influências da carreira e dos saberes da formação e de experiência nas decisões de permanência (ou não) qualificada (ou não) dos professores de Letras, formados pela já referida instituição, na sua profissão.

Falar em uma formação de qualidade implica reafirmá-la procedente e inquestionável. Entretanto, como o significado de qualidade guarda em sua compreensão uma múltipla e complexa gama de elementos, cabe esclarecer em que sentido a estou empregando.

Para tanto, fundamento qualidade em Rios, quando diz:

> “É comum utilizarmos o conceito de qualidade como se ele já guardasse uma conotação positiva – dizemos que algo é de qualidade querendo dizer que é bom. Entretanto, a qualidade é um atributo essencial da realidade. Há boa e má qualidade nos seres com que nos relacionamos, nas situações que vivenciamos. Trata-se, assim de qualificar a qualidade, de refletir sobre a significação de que ela se reveste no interior da prática educativa” (2001, p. 21).

Não estamos, portanto, falando aqui na perspectiva da "Qualidade Total", na qual as palavras de ordem são eficiência, controle e competitividade.

Falar em formação qualificada de professores significa pensar uma formação de melhor qualidade, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem.

Schmelkes nos diz que:

> qualidade é um conceito relativo e dinâmico. Não se pode definir em termos absolutos. É sempre possível pretender mais qualidade, um movimento de busca de qualidade é, por esta razão, um processo que, uma vez iniciado, nunca termina (1994, p. 31).

Minha investigação considerou essa noção de qualidade em construção, que não se adquire de uma vez por todas, mas a partir mesmo da práxis, e que se amplia na partilha de experiências, de reflexão.

Nesse contexto, acredito que o método de narrativas autobiográficas apresenta-se como opção alternativa para fazer mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social:

> O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um de nossos atos, em cada um de nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individua" (Ferrarotti, 1988, p. 26).

Constrói-se qualidade em conjunto, refletindo-se sobre as experiências de cada um e entendendo-as em um contexto sócio-histórico.

Lima (1988), Soares (1991), Kenski (1994), Cunha (1998), entre outros educadores brasileiros, baseados em contribuições estrangeiras, tais como Goodson (1988), Huberman (1988), Pinar (1988) e Nóvoa (1991, 1992) vêm escrevendo sobre histórias de vida, narrativas, memórias pedagógicas, e nos têm mostrado seu potencial não só como métodos de investigação como, também, fenômenos que se investigam.

A esse propósito, Connelly & Clandinin dizem que:

> A razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas [...] por isso, o estudo das narrativas são o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo (Connelly & Clandinin, 1995, p. 11).

Esse potencial humano – do sujeito contador de histórias – tem sido usado cada vez mais freqüentemente, pela investigação qualitativa, resultando num conhecimento sistematizado.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por si mesmos, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito, e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Como se sabe, a palavra representação admite diferentes significados.

Segundo Pereira,

> O conceito de representação designa uma noção que se encontra no cruzamento de conceitos oriundos da Psicologia e Sociologia, buscando explicar como os processos sociais se reproduzem no nível individual e como a ação individual e grupal intervém na transformação dos processos sociais por meio de mecanismos cognitivos e sócio-culturais. A partir dessas representações, que são construídas socialmente, as pessoas possivelmente orientem suas ações (2000, p. 116).

Os principais participantes do estudo são professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de São Leopoldo/RS, egressos ou em formação na instituição privada de ensino superior.

De um total de 83 professores atuando de 5ª a 8ª série, 16 participaram do estudo, sendo 12 licenciados e 4 em formação. Considerei, também, para efeitos de amostra, o tempo de docência assim distribuído:

a) início de carreira até dois anos: 4 professores licenciados e 1 professor em formação;
b) meio da carreira (de 3 a 10 anos): 4 professores licenciados e 2 em formação;

c) fim de carreira (próximo aos 25 anos): 4 licenciados e 1 em formação.

Essa decisão sobre o tempo de docência está sustentada em Huberman (*apud* Nóvoa, 1992, p. 31), que aponta a diversidade de caracterização dos docentes em diferentes fases da carreira.

Huberman é um dos clássicos nos estudos das fases da carreira docente. Seu estudo realizado na França, país que tem, inclusive, um período de docência diferente do Brasil (França – 40 anos/Brasil – 25 anos); porém, isso não invalida a opção de olhar a trajetória de nossos docentes da área de Letras fundamentados nas fases da carreira do professor propostas pelo já referido autor. As fases da carreira, segundo esse autor, são: entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento.

Tardif também nos auxilia na compreensão de que o tempo faz diferença e modifica o trabalhador, uma vez que “trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (2000c, p. 210). O autor nos mostra como as marcas dos primeiros anos docentes são fortes, pois é aí que se adquire o sentimento de competência e onde se estabelecem as rotinas de trabalho, estruturando a prática profissional.

Foram também sujeitos, neste trabalho investigativo, pessoas que chamei fontes, que ocupam ou já ocuparam cargos administrativos ou acadêmicos na instituição e que foram formados pelo Curso de Letras.

Interessou-me recuperar, com eles, a historia da instituição privada de ensino superior e do Curso de Letras, bem como sua trajetória pessoal e profissional.

Ao chegar ao final deste trabalho, posso afirmar que vi renovado em mim o desejo de ser professora. Ao ouvir meus entrevistados, dei-me conta de que me ouvia... Em muitos momentos, encontrava-me na historia de cada um...

Ao perguntar “o que mantinha qualificadamente o professor de Letras no exercício de sua função”, estava perguntando-me sobre minha escolha profissional e a minha permanência nesse oficio.

Dei-me conta, como Santos (1995, p. 50), de que “todo o conhecimento e autoconhecimento e, portanto autobiográfico”.

Estudar a formação de professores tem-se tornado, nos dias de hoje, um desafio, não só porque a produção sobre a temática tem sido intensa, mas porque as novas políticas educacionais têm atropelado e invertido o que se vinha defendendo como formação de qualidade. Aligeiramento, improvisação e desregulamentação tem sido a tônica. Por outro lado, a racionalização e a privatização do ensino e a proletarização do professorado vem agravando a crise identitária profissional.

Penso que, sem considerarmos e compreendermos esse contexto, não podemos vislumbrar novos caminhos para a educação e para a formação de professores.

Este estudo procurou a luz desses condicionantes histórico-sociais, ouvindo professores de Letras, recuperar a historia de sua formação e de sua carreira docente. Ao mesmo tempo, pretendeu examinar as influencias dessa carreira e dos conhecimentos adquiridos na academia, na decisão desses profissionais de permanecerem professores.

Acredito como Gatti (1997), que as questões de formação de professores precisam ser enfrentadas no dia a dia da escola, anunciando o nosso compromisso de pensar o futuro:

"Há um acumulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados que precisam ser enfrentados. Este enfrentamento não poderá ser feito apenas ao nível de decretos e normas, sob pena de repetirmos mais uma vez um comportamento recorrente em nossa historia educacional e pouco produtivo, como mostram os fatos. Ele devera ser feito, sobretudo no cotidiano da vida escolar, e, para isto, nossa criatividade esta sendo desafiada" (Gatti, 1997, p. 89).

Hoje posso, ao realizar esta investigação, com a contribuição dos professores entrevistados e com auxilio de vários estudiosos, afirmar que:

a) as fontes pré- profissionais (família, trajetória pessoal e escolar...) tem uma influencia decisiva na carreira docente;
b) as instituições formadoras precisam ousar para alem do legal, do técnico instrumental;
c) a lógica disciplinar, aplicacionista ainda predomina na formação docente;
d) existem saberes que são próprios ao oficio docente;
e) o objeto de trabalho docente são seres humanos;

f) os saberes docentes são plurais, heterogêneos, personalizados, situados e temporais;
g) os primeiros anos da carreira docente são cruciais para permanência ou não na profissão;
h) a estabilização e a consolidação da carreira, fase em que o professor investe e e reconhecido nela, estão circunscritas aos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições do exercício da profissão;
i) o professor real revisa a concepção de “professor ideal” e de “aluno ideal”, com o passar dos anos, com a pratica docente;
j) a delimitação de competências e de território de atuação do professor só e adquirida ao longo da experiência de trabalho.

Em suma:

a) os saberes que servem de base para o ensino não se reduzem a saberes cognitivos, mas são a um só tempo existenciais, sociais e pragmáticos;
b) e apenas ao cabo de certo tempo que o “eu pessoal”, em contato com o universo do trabalho vai se transformando e se tornando o “eu profissional”.

Caberia ainda, talvez, uma pergunta: - qual a contribuição efetiva deste trabalho para os Cursos de Letras?

Acredito que se a academia olhar o sujeito professor como protagonista, como alguém que reflete que aprende e ensina, e se mantiver, cada vez mais, um dialogo com o professor profissional e com a escola, ela poderá qualificar o seu trabalho.

A fundamentação teórico-epistemologica, que e sua fortaleza e que e reconhecida por todos como fundamental, precisa ser preservada, mas penso ser necessário intensificar pesquisas com o intuito de identificar os saberes profissionais dos professores tais como esses os utilizam e mobilizam no seu cotidiano. Isso significa que os professores universitários trabalhem em colaboração com os professores das escolas e que esses venham para dentro da academia, não como espectadores, mas como sujeitos que tem o que dizer. A reflexão de todos sobre as praticas de

ensino empreendidas, com certeza, contribuirá para a qualificação de todas as licenciaturas.

Referências bibliográficas

CUNHA, Maria Isabel. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora, 1998.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NOVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). O método (auto) biográfico. Lisboa: Ministério de Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17 – 34.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. São Paulo: Autores Associados, 1997.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio (Org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1995.p. 31 – 62.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenômeno Situado. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha. A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997. p. 35 – 46.

MARTINS, Joel. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha. A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.

PEREIRA, Julio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação. Educação & Sociedade, Campinas, n˚ 68, p. 109 – 125, dez. 1999.

PIAGET, Jean. Piaget Today. United Kingdom: Laurence Erlbaum Associates, 1987.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mao de Alice: o social e o político na pos-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHMELKES, Sylvia. Hacia uma mejor calidad de nuestras escolas. Washington: OEA, 1994. (Coleção Interarmer, n˚ 32).

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, pratica e saberes do magistério. In: CANDAU, Vera M. (Org.). X ENDIPE: Didática, Currículo e Saberes Escolares. Rio de Janeiro: DP & A, 2000c.

MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL: PARADIGMAS TEÓRICOS – DA DENÚNCIA POLÍTICA À INTERPRETAÇÃO CULTURAL [5]

Neide Almeida Fiori

Resumo: A presente comunicação, como primeiro objetivo, enfoca a literatura acadêmica que analisou os manuais escolares ou livros didáticos, no campo do Ensino Fundamental. Em seus tempos iniciais, década de 1970, os paradigmas teóricos dessas análises encaminhavam-se em duas direções principais: a semiótica, incluindo aí as chamadas mensagens subliminares, e a teoria marxista em versão althusseriana, endossando-se, como grande meta, a denúncia do conteúdo ideológico dos livros escolares. Nos tempos atuais, essas análises se caracterizam por duas facetas que se apresentam de forma complementar – a pedagógica e a cultural. Nesse último sentido, predominam referenciais que situam essa literatura como parte da história da educação e/ou da cultura escolar. Esse novo rumo que pode ser entendido 1) à luz da atual predominância dos paradigmas culturais no campo da teoria social; 2) e como relacionado à abertura de caminhos pioneiros de interpretação, quando pesquisadores brasileiros passaram a investigar as relações entre educação e cultura, divulgando os resultados desses estudos. Como um segundo objetivo (complementar), esta comunicação analisa também a crescente presença dos livros escolares como objeto de estudo em comunicações acadêmicas recentes. Os documentos referentes ao encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), ano 2007, e ao Congresso Luso-Brasileiro de Historia da Educação, ano 2008, constituem-se nas principais fontes de informação.

Palavras-chave: Manuais escolares. Livro didático. Paradigma analítico dos manuais escolares.

À guisa de introdução

[5] Versão inicial apresentada, sob o título “Escrevendo o livro didático *Santa Catarina de todas as gentes: história e cultur*a - reflexões sobre uma experiência”, na VII Jornada de História da Educação, Campo Grande: UNIDERP, 2007.

Este estudo apresenta e expõe ao debate idéias relacionadas à elaboração do livro didático Santa Catarina de todas as gentes: história e cultura, que tem como autoras Ivone Regina Lunardon e Neide Almeida Fiori e se destina a alunos da 3º série do Ensino Fundamental. [6] Não se pretende realizar uma síntese do livro em análise, assim sendo, serão enfocados alguns aspectos assumidos como “reflexões sobre uma experiência”. Com esta última frase, por certo, começa a ser palmilhado um caminho com riscos de “estar minado”, a partir do que pensam do termo - e dos filósofos identificados com essa terminologia -, algumas correntes do pensamento pedagógico. A expressão “reflexões sobre uma experiência” lembra uma postura de oposição a caminhos típicos do idealismo, que vão desembocar em dualismos que se expressam em formas como “corpo”, “mente”; “aparência”, “realidade”;”sujeito”,”objeto”.

Neste momento, o percurso será diferente e se busca relatar uma “vivência”, uma maneira de falar que, de certa forma, remete a John Dewey. Mas haverá mesmo o risco de o caminho “estar minado”? Como se sabe, nas décadas de sessenta, setenta e oitenta, uma renovação atingiu o velho pensamento pragmatista que deixou adormecida no passado a “experiência” como era antes entendida, passando agora o termo a situar-se mais como expressão de comportamento lingüístico. Ocorreu também uma verdadeira revolução filosófica geral expressa nos “neos” e “pós” dos tempos atuais. Todas essas são questões que não se pretende responder, até porque não é o tema deste estudo.

Apresentar um “relato de experiência”, faz-se oportuno esclarecer, relaciona-se com o desejo de socializar um conhecimento específico (e submeter ao debate), que foi gerado por muitos meses de atividade intensa, a partir de um convívio que se impôs como necessário envolvendo pessoas, coisas e situações, para que o “livro didático” pudesse ser escrito. Os assuntos eram os mais diversos e por vezes apresentavam-se inesperadamente, no momento em que uma determinada Unidade do livro estava sendo escrita. Dessa maneira, ao elaborar a Unidade Populações de Origem Africana, inicialmente as lutas e os sofrimentos da escravidão foram bem enfocados. Todavia, desejava-se evidenciar ainda que, com o passar do tempo, ocorreu o processo de assimilação à sociedade nacional. Surge então uma questão: onde encontrar uma família de afro-descendentes que, como ilustração visual desse processo de assimilação, se dispusesse a fornecer suas fotografias e, em documento de autorização, permitisse a

[6] O livro didático *Santa Catarina de todas as gentes: história e cultura* poderá ser aqui designado simplesmente como “livro didático”, visando assim facilitar a comunicação.

divulgação? Além de aspectos dessa ordem, que embora importantes aparentam simplicidade, fez-se necessário também tomar decisões de ordem política e teórica, como ainda será enfocado.

Neste momento, quem aqui escreve está constatando que o conhecimento adquirido a partir da experiência, na situação em pauta, é difícil de ser transmitido ao leitor por envolver vivências que foram amplas e multi-facetadas. Numa separação que se situa muito no âmbito do didático, pode-se dizer que esse tipo de conhecimento não se caracteriza por ter como principal fonte os livros, embora, como não poderia deixar de ser, com eles se relacione intimamente. E afirma-se mais ainda: além de experiências e bibliografias, a elaboração dessa obra didática, manteve sempre uma forte relação com o pensamento teórico.

No que diz respeito ao campo da História, o Ministério da Educação aponta aos autores que o paradigma a ser seguido é o da Nova História. O caminho começa assim a aclarar-se aos que desejam escrever, a partir da compreensão de que a Nova História tem, como apoio filosófico, o entendimento de que a realidade é social ou culturalmente constituída – história e cultura começam a entrelaçar-se. Caracteriza-se por não endossar a linearidade positivista que se detém nos fatos como uma sucessão em respeitável ordem cronológica. Além desse aspecto, a Nova História valoriza a vida cotidiana e o viver do homem simples, aspectos muito importantes ao dar-se a organização do "livro didático", ou seja, no ato de centralizar-se analiticamente sobre as populações da região a que se destina.

A publicação Santa Catarina de todas as gentes: história e cultura constitui-se em um estudo intimamente relacionado com o processo educativo, tanto o Livro do Aluno quanto o Manual do Professor. [7] No decorrer da elaboração dessas obras, situadas no campo da educação, as autoras necessitaram fazer sérias incursões pelos campos da história e da cultura, encarados como pilares básicos de sustentação do pensamento, rumo ao "livro didático" que precisava ser escrito.

Educação e cultura

Para muitos, os assuntos que envolvem educação e cultura podem ser qualificados como "situação não resolvida". Essa relação não se

[7] Obra aprovada pelo Ministério da Educação e que integra o Plano Nacional do Livro Didático/PNDE do ano 2007. Esta ilustrada com mais de 300 imagens.

apresenta sem tensões, como talvez inicialmente se poderia pensar - o enfrentamento da questão conceitual no que diz respeito à expressão cultura, tem sido considerado delicado. O assunto foi bastante estudado por Clyde Kluckhohn que, em *Mirror for Man*, chegou a relacionar uma gama de definições de cultura como: (1) “o modo de vida global de um povo”; (2) “o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo”; (3) uma forma de pensar, sentir e acreditar”; (4) “uma abstração do comportamento”; (5) “uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente”; (6) “um celeiro de aprendizagem em comum” (GEERTZ, 1989, p.04)

Esse assunto também foi tratado por Clifford Geertz, em A interpretação das culturas, relembrando o conceito clássico do inglês Edward Tylor, que considerava cultura como “aquele conjunto de elementos que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, usos e quaisquer outras capacidades e costumes adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (TYLOR *apud* CRESPI, 1997, p.26). [8]Reconhece a força criadora desse conceito que foi muito importante para os rumos da Antropologia. Mas Geertz afirma também que há uma busca por um conceito de cultura mais limitado, mais especializado, pois o elaborado por Tylor parece “ter chegado ao ponto em que confunde mais do que esclarece” (GEERTZ, 1989, p.03). Um pouco depois, o autor explicita a sua posição pessoal: “Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (1989, p.04). Nesse sentido, a cultura não se situa no âmbito da ciência experimental em busca de leis, mas deve ser entendida como uma ciência em busca de significados, em outras palavras, uma ciência interpretativa.

O antropólogo Kluckhohn, como visto acima, indica que a cultura pode também ser entendida como “um celeiro de aprendizagem em comum”. Essa frase, sem dúvida, aproxima fatos educacionais e culturais. E harmoniza-se com a afirmativa de que, numa fase clássica, as duas realidades – educação e cultura - estiveram representadas em um único conceito; mas isso não mais ocorre nos tempos atuais. O assunto é tratado por Mário Vieira de Mello no livro O conceito de uma educação da cultura com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil, onde o autor esclarece que, com o passar do tempo,

---

[8] TYLOR, Edward B. Primitive culture. London: John Murray, 1871, p.01

> a cultura passou a significar a educação que já estava feita e a educação a cultura que ainda estava por se fazer. É por isso que atualmente nos encontramos em uma situação em que a educação só pode ser apreciada dentro de um determinado contexto da cultura. A cultura que ainda está por se fazer deve naturalmente levar em consideração a educação que já está feita. A complexidade do mundo contemporâneo entretanto é de tal natureza que saber o que num país determinado constitui a educação "já feita" não é tarefa fácil. A cultura que estava por se fazer nos países da Europa dos primeiros séculos dependia naturalmente da educação já feita dos gregos; a cultura que estava para se fazer nos países do Novo Mundo dependia da educação já feita dos europeus. (MELLO, 1986, p.57)

É preciso, todavia, lembrar que as colocações de Mário Vieira de Mello não pretendem solucionar a questão que, ao que tudo indica, continua em aberto. Mas algumas ponderações parecem oportunas. Por um lado, quanto a questões relacionadas com a cultura, sabe-se que a essência do conceito passa por uma fase de ebulição e neste estudo foi visto um pouco dessa busca por novos rumos. Por outro lado, no que diz respeito à educação, o conceito parece manter a sua essência, isto é, a característica idealista "que assinala às idéias, ao ideal e, por conseguinte, ao espírito a posição dominante no conjunto do ser" (VRIES, 1969, p.215). De onde derivou essa percepção? De um fato que se expressa nas bibliografias e nos estudos mais considerados pela área da educação, onde predominam conceitos idealistas. Estes, com forte suporte no mundo das idéias, indicam perceber a educação, num certo sentido, como um caminho necessário para a construção de um mundo (melhor) que há de vir. Uma postura dessa ordem, segundo o meu entendimento, cria um clima de facilidades para que se interprete a educação como a "cultura que ainda está por se fazer", como pontuado pelo filósofo Vieira de Mello. A verdade é que as reflexões que envolvem antropologia/cultura quase sempre acabam nos conduzindo para o campo da Filosofia.

Palmilhando os Estudos Culturais

O antropólogo Chifford Geertz começa seu livro Nova luz sobre a Antropologia relembrando caminhos do passado: as disciplinas antropologia e filosofia voltadas para tudo o que se refere à vida e ao pensamento humano. Mesmo assim, considera que as suas fronteiras

disciplinares não se confundem, embora não sejam claramente demarcadas, e que seus interesses não divergem pois ambas se revelam ambiciosas parecendo mesmo que nada delas consegue escapar. No caso da filosofia, trata-se de uma história tão antiga como conhecida – do desmembramento da ciência, revelando lutas por crescente independência de determinados campos do conhecimento, desejosos de instituir-se como ciências autônomas e específicas – a matemática, a física, a biologia, a psicologia e, mais recentemente, até a lógica e a epistemologia estão aspirando reconhecimento como áreas disciplinares. Continuando sua argumentação, Geertz ainda aponta que essa situação, embora de forma menos severa e contundente, também é enfrentada pela antropologia que, a partir do século XIX, conquistou um lugar especial no que diz respeito ao estudo da cultura. Todavia,

> a antropologia descobre hoje que várias disciplinas recentemente improvisadas, semidisciplinas e sociedades militantes (de estudos de gênero, da ciência, dos homossexuais, da mídia, étnicos, pós-coloniais etc., livremente agrupados, como insulto final, sob o rótulo de “estudos culturais”) se amontoam no terreno que ela tão árdua e corajosamente desbravou, limpou e passou a cultivar. (GEERTZ, 2001, p.07-08)

É interessante observar que, a partir dessa plataforma de idéias que lembram fluidez de fronteiras e invasão de diferentes modos de pensar, Clifford Geertz vai reafirmar a sua identidade: “Sou, da cabeça aos pés, um etnógrafo que escreve sobre etnografia – e não construo sistemas” (GEERTZ, 2001, p.08). E um pouco adiante em seu escrito (diríamos, quase como uma decorrência) afirma acreditar que “as respostas a nossas indagações mais gerais - por que, como, o que, onde – devem ser buscadas, se é que existem, nos pequenos detalhes da vida vivida” (GEERTZ, 2001, p.09). Considerações assim preparam o caminho para que se investigue questões mais diretamente ligadas aos temas educação e cultura - a mobilidade atual do último conceito, a etnografia, o cotidiano e os “estudos culturais”. Como esquecer este último?

Pode-se discordar dos chamados Estudos Culturais, sendo esse coro de vozes bastante expressivo. Questiona-se até se seria um movimento ou uma rede. Mas não é possível negar a sua importância pois deles se ocupam estudos universitários, periódicos e encontros acadêmicos. Entretanto, não se configura como uma disciplina acadêmica, sendo “um campo de estudos

onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea". (ESCOSTEGUY, 2004, p.137)

Os Estudos Culturais, em seu movimento original, tem sido considerados como uma proposta mais política do que analítica. Recorde-se todavia que, desde as suas primeiras fases, para muitos tem estado evidente que os Estudos Culturais, mesmo tendo suas raízes no pensamento marxista, não se harmonizavam com tons estalinistas, posição que vai se desdobrar em críticas dirigidas ao chamado economicismo. Como aponta Stuart Hall em Da diáspora: identidades e mediações culturais, "em nenhum momento os estudos culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente, em termos teóricos." (2003, p.203). Em harmonia com essas posições, "os Estudos Culturais atribuem à cultura um papel que não é totalmente explicado pelas determinações da esfera econômica", postura que leva a contestações dirigidas ao modelo base-estrutura e que entende que a cultura deve ser percebida como gozando de um espaço de "autonomia relativa". (ESCOSTEGUY, 2004, p.144) Nesse sentido, a cultura não pode ser entendida como reflexo, nem dependente das relações econômicas, embora se considere como evidente que sofre as conseqüências das relações político-econômicas. Por sua vez, recorrendo agora ao pensamento de Louis Althusser, registre-se que "existem várias forças determinantes – a econômica, a política e a cultural – competindo e em conflito entre si, compondo aquela complexa unidade que é a sociedade". (2004, p.144)

As primeiras incursões dos Estudos Culturais, na década de 1950, ocorreram no âmbito da crítica literária e, pouco depois, no campo da História, situações que não cabe aqui aprofundar. Em virtude de sua importância, entretanto, é quase impossível não fazer referência a Edward Thompson e sua obra de 1963, A formação da classe operária inglesa. Considerado como um clássico da historiografia dos movimentos sociais das classes trabalhadoras, apresenta a História não mais analisando as classes altas mas se ocupando com o operariado. Todos esses estudos, oriundos da vertente literária e da vertente histórica, estavam insuflados pelo espírito de crítica típico do marxismo tradicional.

A situação vai se alterar em função de um fato que ocorre no ano de 1956: os tanques soviéticos entraram em Budapeste, calando assim os protestos do povo húngaro contra uma ocupação que vinha desde o término da 2ª Guerra Mundial. Constatava-se, dessa inesperada maneira, o desmantelamento de certo modelo de projeto político e muitos passaram a

almejar por novos rumos (o fato vai se relacionar com a chamada Nova Esquerda britânica que então surge).

Em termos de cultura, agora se buscava um conceito antropológico no qual os significados e as definições fossem considerados como socialmente construídos e passíveis de transformação no decorrer do processo histórico; e este foi o entendimento básico que permitiu o surgimento dos Estudos Culturais. Após um período inicial e de consolidação que já foi abordado de forma breve, os Estudos Culturais entram, de meados da década de 1980 até aos tempos atuais, em uma fase de internacionalização. Vão ocorrendo também mudanças de posição. Nos seus primeiros tempos, esses Estudos apresentavam-se muito ligados a projetos políticos e em seu horizonte se colocavam nitidamente os interesses por cultura popular e por movimentos sociais. Na fase posterior, a dimensão política continua existindo, mas se apresenta mais fragilizada. O conceito de cultura que agora se busca deve afastar-se de uma concepção elitista do termo e ser capaz de agasalhar as experiências de vida, as atividades e os significados construídos pelo viver das pessoas comuns.

Em suas andanças internacionais, com perfis específicos nos diversos países, os Estudos Culturais se aglutinam, inicialmente ao redor de Louis Althusser e depois em torno de Antonio Gramsci, este último autor sendo um lídimo exemplo de variações que podem ocorrer nas formas de apropriação do pensamento - entendido como fazendo parte do marxismo ortodoxo na Itália, Gramsci vai ter seu pensamento difundido no Brasil como situado no âmbito do marxismo heterodoxo.

Sobre o assunto, como afirma Richard Johnson, ainda existem “longas discussões sobre quem - no âmbito dos Estudos Culturais - continua ou não marxista”. (2004, p.12). No entanto, será mais interessante alterar a direção da análise e investigar o espaço que o pensamento marxista ocupa nos Estudos Culturais, o que, segundo esse autor, pode ser aglutinado em torno de três premissas principais. A primeira premissa refere-se ao entendimento de que os processos culturais apresentam íntima vinculação com as relações sociais, de modo especial com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com as opressões que recaem nas diversas faixas de idade, com a estruturação racial das relações sociais. A segunda premissa firma o entendimento de que a cultura envolve a questão do poder, colaborando para que se produzam assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer as suas necessidades. A terceira premissa, que se deduz das anteriormente enfocadas, entende “que a cultura não é um campo autônomo nem

externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais." (JOHNSON, 2004, p.13)

No livro didático Santa Catarina de todas as gentes: história e cultura, muitas situações podem ser relacionadas com os Estudos Culturais, não sob a forma de projeto de pesquisa ou mesmo de uma proposta no sentido de desenvolvimento efetivo de um estudo de natureza etnográfica. Mas o "espírito" dos Estudos Culturais permitiu que no "livro didático" se mesclassem contribuições de diversos campos de conhecimento e que os produtos culturais pudessem ser interpretados como dotados de uma "natureza dual" (JOHNSON, 2004, p.56).

Os brinquedos infantis como produtos culturais

O "livro didático" tinha entre suas metas, mediante o seu conteúdo, colaborar para que se atenuasse a racionalidade que domina o ambiente escolar. Nesse sentido, um caminho percorrido envolveu brinquedos e brincadeiras infantis analisados além da simples descrição e funcionalidade, mas como um assunto relacionado com a cultura. Desejava-se, enfim, animar o Manual do Professor com o entendimento de que os produtos culturais apresentam uma "natureza dual". Trata-se de uma interpretação que não exclui a importância dos meios materiais de produção e da organização capitalista do trabalho mas, paralelamente a essa dimensão, entende que existe espaço para "um estoque de elementos culturais já existentes, extraídos do reservatório da cultura vivida ou dos campos já publicados de discurso" (JOHNSON, 2004, p.56).

Essa forma de perceber e analisar foi apresentada aos docentes, tendo como ponto central de reflexão a boneca Barbie, por ser entendida como capaz de expressar a natureza dual que apresentam os produtos culturais. Mas para chegar a esse tipo de entendimento, foi necessário perceber os brinquedos e mesmo as brincadeiras infantis como parte das manifestações culturais da sociedade, assunto que foi assim tratado no Manual do Professor:

> Os brinquedos e as brincadeiras das crianças são importantes e, como já vimos, podem ser percebidos como manifestações culturais. Fato muito bem apontado por Gilles Brougère em seu livro Brinquedo e cultura, quando afirma "considerar o brinquedo como o produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos." (2004a, p.7) [...]

> Muitos desses brinquedos e brincadeiras provavelmente não estão mais presentes, com tanta intensidade, na vida das crianças catarinenses. Os tempos são outros. Os brinquedos agora se tornaram uma produção cultural destinada a crianças de um mundo globalizado. Dessa forma, as imagens e os textos deste livro, poderão ser um caminho para mostrar de que maneira se brincava no passado: bolinha de gude, cabra cega, bolinha de sabão, pipa e pandorga, festa junina. [...]
>
> Atualmente, há grandes empresas envolvidas com a fabricação e a comercialização de brinquedos, cuja colocação no mercado depende, cada vez mais, da propaganda na televisão. Lembre-se o caso da boneca Barbie que, embora talvez poucos saibam, "nasceu" no início da década de 1950 com o nome de "Lili", uma boneca alemã destinada ao público adulto - os leitores de um jornal informativo. Pouco tempo depois, após ocorrer a compra de direitos autorais e outras negociações, essa boneca aparece nos Estados Unidos com o nome de Barbie, apresentada ao público no ano de 1954. Logo conheceu o sucesso, o que muito se deve ao fato de ter sido divulgada em programas infantis como os de Walt Disney, que contavam com a audiência cativa da meninada.
>
> Não cabe aqui aprofundar mais esse assunto. Almejou-se apenas ilustrar uma situação de "brinquedo de sucesso" no qual a publicidade foi um instrumento essencial. Enfim, um produto industrial, plenamente inserido na lógica do capitalismo e que, apesar dos anos que correm, tem se mantido presente nos mercados internacionais.
>
> A Barbie de nossos tempos é uma boneca moderna, capaz de viver diversos papéis femininos ("Barbie no trabalho", "Barbie romântica" etc.). Além disso, trata-se de uma boneca que se pode considerar como rica, pois os acessórios que a cercam exigem poder aquisitivo – vestidos, bolsas, banheira luxuosa para a higiene pessoal e até cavalo e automóvel. (FIORI; LUNARDON, 2005b, p,27-28)

No livro destinado ao professor, desejando salientar a importância do ato de brincar, colocou-se em evidência o fato de variadas disciplinas se ocuparem com o assunto, sendo que

> os psicólogos, em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, foram pioneiros no sentido de analisar a forma de brincar das crianças (Brougère, 2004). Nos tempos atuais, a Educação, a Política, a Antropologia, a Sociologia se ocupam em estudar as relações entre cultura e mundo lúdico

> infantil. Mas também biólogos como Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöller, no livro Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano, analisam as bases da condição humana que permeiam o afetivo e o lúdico. (FIORI; LUNARDON, 2005b, p.27-28)

Arte e brincadeiras infantis

Como um fio condutor, esse mundo lúdico e afetivo que está envolvido no ato de brincar, esteve presente em outros momentos do “livro didático” mas agora envolvendo o cotidiano da vida escolar e as brincadeiras de crianças comuns. Nessa oportunidade, todavia, as reflexões não tiveram o mesmo tom daquelas que cercaram a boneca Barbie. Agora seguia-se uma rota que se desviava de análises referentes à mídia e ao capitalismo. O que se almejava era apenas apresentar o ato de brincar em sua espontaneidade e bem próximo do cotidiano da vida infantil.

Desejava-se, enfim, reconstituir um mundo lúdico com o qual as crianças facilmente se identificassem e, nesse momento da elaboração do livro, as autoras entenderam claramente que era muito oportuno apresentar algumas ilustrações visuais. Como resolver isso? Com fotografias de crianças brincando? A solução encontrada foi em outra direção, e no “livro didático” figuraram imagens que unem brincadeiras infantis e arte – o ato de brincar representado em telas da pintora Salet Liñera, sempre retratando alunos de escolas públicas catarinenses. Concretizou-se, dessa maneira, um encontro feliz pois, entre as metas da publicação em análise, estava valorizar a arte em suas variadas formas de manifestação. O que se desejava em termos educativos?

> Aspirava-se por um lado, que as crianças aprendessem a apreciar criações artísticas, e que esse conhecimento as ajudasse a estudar a história e cultura da terra catarinense. Desejava-se, ainda, que os alunos fossem capazes de situar as criações artísticas no tempo, compreendendo-as como manifestações culturais de uma época – o tempo do artista que as pintou ou o tempo a que se referem as imagens. (FIORI; LUNARDON, 2005b, p.16)

No último caso, o tempo representado nas telas recentemente citadas, remete à vida escolar: nos intervalos entre as aulas, com equipamentos muito modestos, as crianças conseguiam brincar, ora fazendo

bolinhas de sabão ora jogando em grupo com pequenas bolas de vidro, as conhecidas bolinhas de gude. Nessa linha de pensamento, o livro destinado ao professor apresenta outras considerações sobre o assunto arte afirmando que esta não se ajusta, ou não se ajusta bem, ao estilo de racionalidade que é tão valorizado pela escola:

> Na verdade, a arte diz mais respeito a sentimentos e emoções. Daí ser importante que, com essa carga real e simbólica, manifestações artísticas estejam presentes neste livro [o "livro didático"]; entre outras coisas já ditas, como uma forma de atenuar o clima de racionalidade científica do mundo escolar.
>
> No entanto, ainda estão aparecendo outras coisas interessantes no horizonte, como a obra A racionalidade do sentimento: o papel das artes na educação. O autor é David Best, que escreveu cotejando os caminhos da arte como entretenimento e como elemento educativo [...]: Devo sublinhar que o potencial educativo das artes não deve ser limitado, de modo nenhum, ao sistema de educação formal e, talvez, a sua característica mais importante seja a de que se pode aprender com e através das artes. (Best, 1996, p.7) (FIORI; LUNARDON, 2005b, p.16)

O ensinamentos de Best (1996), um professor universitário inglês, evidenciam uma meta que o livro didático Santa Catarina de todas as gentes: história e cultura sempre teve presente – com a arte se aprende e com a arte se pode ensinar.

Referências bibliográficas

BEST, David. A racionalidade do sentimento: o papel das artes na educação. Lisboa: Edições Ase, 1996. (Coleção Perspectivas atuais) 288p.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedos e cultura. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004a.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedos e companhia. São Paulo: Cortez, 2004b.

CRESPI, Franco. Manual de Sociologia da cultura. Lisboa – Portugal: Editorial Estampa, 1997.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: um introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O que é, afinal, Estudos Culturais? 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.133-166.

FIORI, Neide Almeida; LUNARDON, Ivone Regina. Santa Catarina de todas as gentes: história e cultura. Curitiba: Base, 2005a.

FIORI, Neide Almeida; LUNARDON, Ivone Regina. Manual do professor - Santa Catarina de todas as gentes: história e cultura. Curitiba: Base, 2005b.

GEERTZ, Clifford. Obras e vidas: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

GEERTZ, Clifford. Nova luz sobre a antropologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O que é, afinal, Estudos Culturais? 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.07-131.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELLO, Mário Vieira de. O conceito de uma educação da cultura: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VRIES, Josef de. Idealismo. In: BRUGGER, Walter. Dicionário de filosofia. São Paulo: Herder, 1969.

A LITERATURA E O CONHECIMENTO: CONTANDO HISTÓRIAS PARA ENSINAR

Gabriela Hardtke Böhm

Resumo: O contexto familiar e a escola sofreram muitas modificações nas últimas décadas. Na esteira dessas constatações, surgiu, no mercado editorial voltado para as crianças, um tipo de publicação que atende a interesses que não os estipulados pelo estatuto da literatura infantil, ora vigente. O livro que associa a literatura ao conhecimento tem ganhado espaço nas listas de material escolar e nas aquisições de pais preocupados em atender necessidades das crianças. Para tanto, foi feito um levantamento, entre obras de não-ficção publicadas nos últimos anos, com o objetivo de mapear as relações entre o conhecimento (científico, histórico, entre outras áreas) com recursos literários (presença de narrador, tempo, personagens, espaço). Este estudo detectou a existência de, pelo menos, três graus de relações: a não-ficção propriamente dita, a não-ficção com recursos ficcionais, e a não-ficção com predomínio da ilustração sobre o texto. Em verdade, essa pesquisa não constata algo novo. Apenas amplia o olhar sobre um recurso já utilizado por Monteiro Lobato, nos anos 20 do século passado. Além disso, a proposta dos autores de obras desse gênero encontra-se em consonância com a abordagem cognitivista da aprendizagem e com as idéias de Pierre Lévy. Logo a questão da interpretação do conhecimento em si e da leitura do mundo passam, necessariamente, pelo fato de que atribuir sentidos significa ligar um “texto” (numa acepção bem abrangente) a outros textos, e essas ligações é que diferenciam uns sujeitos leitores de outros. Nada mais lógico, portanto, do que associar dois campos culturais que atendem a uma necessidade crescente de saber. Arte e ciência unem-se entre si, e esse elo comunica-se, por sua vez, com os mais diversos setores do conhecimento.

Palavras-chave: Literatura infantil. Conhecimento. Interdisciplinaridade

Desde as primeiras notícias que temos sobre a criação de histórias ficcionais para crianças, contá-las foi uma prática que sempre reuniu entretenimento e educação. A arte literária infantil também constituiu-se, no decorrer dos séculos, por uma literatura feita por adultos, mas para

crianças, definida, portanto, a partir do seu destinatário. Apesar dessas constantes, ao longo de mais de três séculos de ficção infanto-juvenil ocidental, as tendências do gênero foram as mais variadas. No início desse século, por exemplo, ressurgiu com grande êxito a magia e o encantamento dos bruxos que, na maioria dos contos de fadas, figurou como antagonista. Na esteira de Harry Potter certamente virão outros personagens capazes de resgatar o maravilhoso e o mágico, com criatividade e inventividade.

Uma forte tendência, tanto na literatura infantil nacional como na produzida na Europa e nos Estados Unidos, é o casamento entre ficção e não-ficção. Os livros infanto-juvenis reivindicam seu lugar nas listas de material escolar, introduzindo conteúdos das disciplinas, lições de boas maneiras, de higiene e de cidadania, em textos narrativos e poéticos. As causas do surgimento dessa linha editorial, ao longo dos tempos, vão desde a modificação dos modelos familiares até a necessidade de uma escola cada vez mais completa, no que concerne ao tratamento de conteúdos e à formação de profissionais para o futuro.

A associação entre literatura infanto-juvenil e conhecimento é legítima e segue uma tradição que remonta às origens do gênero. No Brasil, Monteiro Lobato configurou-se como o renovador da ficção dirigida às crianças e soube criar um projeto pedagógico para sua obra, sem deixar de lado a criatividade, a diversão e a alegria de aprender. Depois de Lobato, os modelos foram se repetindo sem que houvesse uma preocupação com a inovação. Mas os anos 80-90 deram novas feições ao quadro da produção cultural dirigida às crianças, e o mercado editorial passou a atender uma demanda de conhecimento só antes suprida pelo livro didático.

A quantidade atual de publicações já não permite uma análise profunda e detalhada de todas as obras, por isso, detendo-nos nas edições lançadas entre 1995 e 2004, analisamos uma amostra que acreditamos possa esboçar os rumos atuais dos livros de não-ficção escritos para crianças brasileiras.

O contexto familiar

As relações entre adultos e crianças sempre pressupõem a influência daqueles sobre estes. Aos pais cabe essa tarefa naturalmente, visto que são os responsáveis diretos pela formação do futuro adulto. No entanto, no convívio diário, a criança estabelece ligações de diversos graus com as gerações mais velhas, pelas quais perpassa a preocupação com o

bem-estar, a educação e a formação em geral desse pequeno ser. A criança é, por natureza, um aprendiz permanente, cuja tarefa não se extingue com o passar dos anos, pois ao adulto é incutida a necessidade do constante aprendizado, tanto pelo caráter evolutivo do ser humano, como por uma exigência de aprimoramento e revisão do próprio conhecimento, própria desse início de século, em que a velocidade da informação e as altas tecnologias transformaram o saber em principal moeda.

A tarefa de formação do cidadão é de responsabilidade direta dos pais e da escola, mas é esta última que vem assumindo de modo mais concreto essa função. As circunstâncias sociais que envolvem o provimento da subsistência e o atendimento das necessidades infantis, cada vez mais, delegam essas atribuições a outras instituições, visto que a atividade profissional absorve a maior parte do tempo dos genitores. Já desde muito pequenas, as crianças são atendidas em berçários e creches ou ficam sob os cuidados de babás ou da empregada da família. As instituições de educação infantil absorvem, cada vez mais cedo, esse contingente de aprendizes em potencial, acumulando funções que pertenciam inicialmente aos familiares, principalmente aos do sexo feminino, que agora exercem uma atividade profissional fora do ambiente doméstico.

Revisando o papel da criança na família ao longo dos tempos, pode-se constatar três momentos distintos. A concepção de criança vigente na sociedade anterior ao século XVII era a de um adulto em miniatura. Os nascimentos eram muitos, mas a taxa de mortalidade infantil era alta, uma vez que a falta de cuidados adequados e até mesmo a ausência de uma ligação afetiva com os pais - eram os empregados ou outros adultos os responsáveis diretos pelas crianças - favoreciam as mortes. Os pequenos participavam dos eventos naturais do cotidiano da sociedade tais como mortes, doenças, duelos, enforcamentos, rituais de iniciação religiosa, festas de colheita e casamentos. O diferencial em relação aos dias atuais é de que ela não exercia nenhum papel especial nem era poupada de determinada cena. Sua presença ou ausência era indiferente aos acontecimentos. Sua função era quase que exclusivamente a de manutenção da espécie e, no caso da nobreza, de preservação do sistema de linhagens.

A partir do momento em que a burguesia foi se estabelecendo como classe dominante na Europa do XVII, a postura da criança no espaço familiar foi se modificando, a fim de atender às necessidades de valorização da família e de garantia da mão-de-obra proletária. Ao contrário da fase anterior, o papel dos pais tornou-se fundamental, à medida que eram os cuidados da mãe, principalmente, que garantiam a vida dos

pequenos. Suas necessidades primordiais, assim como sua educação, receberam atenção especial e procuraram alcançar, sobretudo, a formação religiosa e moral do indivíduo. Ao pai cabia a função de sustentação financeira do lar, associada principalmente à atividade comercial. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987)

A família, no atual desenho em que se apresenta, começou a formar-se no início do século XX, a partir das conquistas sociais femininas, do aproveitamento da mão de obra da mulher e do crescimento do seu grau de escolarização. O seu ingresso no mercado de trabalho delega a função de gerenciamento do lar, ocupada pela dona-de-casa até então, a outras instâncias da sociedade. As tarefas domésticas já eram exercidas, nas famílias de maior renda, pelas escravas, que depois de 1888 passaram, gradualmente, a serem remuneradas. Também apareceu, no início do século, a figura da governanta, que não raro tinha origem estrangeira e era encarregada de adequar a rotina da casa e a educação dos filhos aos padrões europeus. Foi na metade do século XX, aproximadamente, que começaram a surgir as profissionais do lar. A partir da entrada da mulher no mercado de trabalho, tornou-se premente a transferência das tarefas exercidas por esta a uma outra instância. Surge também, com isso, uma escola que atendia seu público antes da chamada idade escolar (6 anos). Estava transferida, portanto, grande parte da tarefa dos pais, na educação dos filhos, a instituições especializadas, que acolhem os pequenos já desde os primeiros meses de vida.

Todos esses fatores vêm contribuir, assim, para a intensificação do papel da escola como formadora do indivíduo, na medida em que diminui a atuação da família, em termos de tempo disponível. A tarefa de transmissão do conhecimento, de forma oral e informal, exercida pelos pais e avós em épocas anteriores, além de perder-se com o surgimento do rádio, da televisão e, mais adiante, dos brinquedos eletrônicos e do computador, não encontrou substituto nesse novo modelo familiar. Vale lembrar que nas origens da literatura infantil, os contos de fadas eram histórias narradas por adultos com o objetivo de transmitir os valores burgueses éticos e religiosos, e conformarem a criança e o jovem a exercerem seu papel social. (ZILBERMAN, 1994).

A escola é, portanto, portadora de uma tarefa que vem se mostrando cumulativa ao longo dos tempos. Ademais, o conhecimento que essa instituição deve transmitir ao aluno ganha um caráter cada vez mais abrangente, na medida em que passou da simples capacidade de ler e escrever para áreas do conhecimento mais diversas. Se o saber

transformou-se em maior capital que o homem possa acumular, à escola cabe prover essa necessidade da melhor forma possível.

Richard Bamberger, numa obra clássica sobre leitura, publicada nos anos 70, já apontava para a necessidade da educação permanente:

> A leitura e os livros têm hoje um novo significado e já não basta uma pessoa completar sua educação escolar. O progresso da ciência e da tecnologia se processa num ritmo tal que a instrução que hoje ministramos será considerada insuficiente amanhã. A tarefa do futuro é a educação permanente, melhor ainda, a auto-educação permanente. (BAMBERGER, 1995, p. 12).

O contexto escolar

Atendendo à demanda de conhecimento armazenada pela escola, o livro apresenta-se como principal aliado do professor no seu trabalho. Na base do relacionamento escola-livro, encontra-se o livro didático, hoje disponível em toda a rede de ensino fundamental, por meio de programas de distribuição gratuita, patrocinados pelo governo federal. Além dos conteúdos obrigatórios, alguns autores já inserem em seus volumes uma rede de informações que parte do tema visto, sugerindo a procura de outras fontes em diversos tipos de material, com o fito de complementar o estudo e ampliar o conhecimento do aluno.

Nesse novo espaço aberto pelo livro didático e pela própria variedade de temas tratados, aparece um tipo de publicação que ocupa um lugar cada vez maior nas prateleiras das livrarias. Partindo do pressuposto de que a literatura infanto-juvenil é, por sua natureza, o tipo de leitura voltada especialmente para os interesses da criança em idade escolar, surge o livro que associa a literatura ao conhecimento útil aos pequenos.

Contudo esse surgimento nada mais é do que uma redescoberta da associação já feita por Monteiro Lobato no início do século XX. Seu primeiro livro Narizinho Arrebitado, publicado em 1921, tinha como subtítulo Segundo livro de leitura para uso das escolas primárias. O propósito de Lobato, ao embrenhar-se na escritura de livros infantis, foi o de escrever histórias para crianças numa linguagem que as interessasse. A fórmula funcionou e Narizinho Arrebitado constituiu-se num sucesso de vendas.

No estatuto da literatura infantil daquela época, a tradição pedagógica reinava com plenos poderes, seguindo a tendência ditada pelo modelo europeu, segundo a qual os textos infantis serviam para transmitir às crianças os valores caros aos adultos, além de formar cidadãos em conformidade com os ditames da sociedade. Embora Monteiro Lobato represente um divisor de águas entre a literatura infantil puramente doutrinadora e pedagógica da poesia de Olavo Bilac e das histórias de Júlia Lopes de Almeida, e o encantamento dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo, o escritor de Taubaté fez de muitos de seus livros verdadeiras aulas de geografia, matemática, história ou mitologia. Lajolo & Zilberman apontam para o caráter escolar da obra de Lobato em geral:

> Com efeito, as terras de Dona Benta, sob certas circunstâncias, desempenham a função de uma escola, sendo a proprietária, a professora ideal, e os alunos, os moradores do sítio, ouvintes atentos e interessados que, como sempre, polemizam os temas, quando não decidem vivê-los in loco, abandonando temporariamente o lugar improvisado das aulas.
>
> O sítio metamorfoseia-se numa escola paralela, reforçando a aversão do escritor pela instituição tradicional de ensino, cujas disposições física e psicológica o desagradavam. Trata de substituí-las, dando-lhe um arranjo diferente, ao mesmo tempo antigo e moderno. Antigo, porque o modelo é a escola grega, conforme a filosofia helênica a divulgou: um sistema de ensino que evolui através do diálogo, sem soluções pré-fabricadas ou conclusões previstas por antecipação. Além disso, não supõe um espaço predeterminado, fixo de antemão e classificado como sala de aula. [...]
>
> A modernidade dessa prática pedagógica advém dos instrumentos procedentes da atualidade, usando a ciência e a tecnologia e vendo-as como os principais objetivos a alcançar. Dessa maneira, o escritor apresenta alternativas de ação ao ensino, que, afundado no tradicionalismo dos métodos e projetos, fossiliza-se de modo crescente. Sua crítica, mesmo quando indireta, se resolve por uma conduta renovadora. Apoiando-se no diálogo, como metodologia de ensino, e no amor ao conhecimento, como finalidade, aponta um caminho pedagógico para a sociedade contemporânea, arejando-a com as idéias que motivam a atitude do ficcionista. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 76-77)

Tomemos como exemplo a obra Emília no país da gramática, de 1934 que apresenta a língua portuguesa como um país, visitado pelas

crianças do Sítio por sugestão de Emília, já que Pedrinho está tomando lições do assunto com Dona Benta. A crítica à instituição escolar já aparece logo no primeiro capítulo, pela boca do personagem Pedrinho:

> - Ah, assim, sim! – dizia ele. – Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios... (LOBATO, 1970, p.7)

A viagem é a alternativa para fugir daquela fila de explicações e passar a vivenciar a língua de uma maneira mais divertida. Anglópolis, Portugália, Galópolis e Castelópolis são algumas das cidades que abrigam as palavras conforme a sua origem. Sintaxe, classes gramaticais, vícios de linguagem, entre outros assuntos são abordados pelo autor em meio à curiosidade de Pedrinho e Narizinho, às traquinagens de Emília e a cientificidade de Visconde. Os dois planos da história – o mundo mítico do sítio e a não-ficção – encontram-se perfeitamente concatenados e afinam-se mutuamente. A postura inquiridora de Emília não é censurada, ao contrário, toda a sua curiosidade fica contemplada com a reforma ortográfica feita pela boneca no final da viagem.

O projeto pedagógico de Monteiro Lobato encerra-se em 1941, com a obra A reforma da natureza. No entanto esse segmento da literatura infanto-juvenil, que associa diretamente arte e ciência, não teve uma continuidade direta desde Lobato até que passou a abarcar uma parcela significativa das publicações destinadas à criança, a partir da década de 90.

Em contrapartida, a maneira como a criança recebe a informação também deve ser levada em conta quando da análise das relações entre o conhecimento e a literatura infanto-juvenil. Sabemos que a aprendizagem na criança apresenta variações, pois depende de processos biológicos e psicológicos básicos ligados à família, ao meio social, ao grupo étnico e à cultura, de uma forma mais ampla, a que o indivíduo pertence. (BEE, 1996)

Conhecimento em rede

Para Bock (1995), as concepções de aprendizagem, basicamente, estão divididas entre os teóricos do condicionamento e os cognitivistas. Para os primeiros, o conhecimento forma-se pelas conseqüências

comportamentais da aprendizagem e as condições ambientais representam as forças propulsoras desse mecanismo. Nessa linha de pensamento, o estímulo e a resposta mantêm ativo o processo de aprendizagem. Os cognitivistas, por sua vez, definem a apropriação do conhecimento como um sistema de relações do sujeito com o mundo externo, e que tem conseqüências no plano da organização interna do conhecimento (organização cognitiva), ou seja, o conhecimento provém de uma comunicação com o mundo e se acumula sob a forma de uma riqueza de conteúdos cognitivos.

Existem, no entanto, três pontos de conflito entre essas duas linhas de pensamento. Primeiramente, com respeito ao que é aprendido e de que maneira isso ocorre. Enquanto que para os partidários do condicionamento o que aprendemos são hábitos, associações entre um estímulo e uma resposta, adquiridos através da prática, para os cognitivistas, aprendemos a relação entre idéias (conceitos) através da abstração das experiências cotidianas. Em segundo lugar, no que se refere à manutenção do conhecimento, para os primeiros isso acontece através das contínuas respostas, mas para os cognitivistas o que mantém um comportamento são os processos cerebrais centrais, tais como a atenção e a memória. Por último, para os teóricos do condicionamento, solucionamos uma nova situação evocando hábitos já aprendidos e que sejam apropriados para o novo problema. Para os cognitivistas, isso dependerá da forma como ele for apresentado, a qual permitirá ou não a formação de uma estrutura perceptual que levará ao insight, isto é, à compreensão interna das relações essenciais do caso.

A abordagem cognitivista de aprendizagem faz ainda mais sentido quando pensamos nos atuais estudos de Pierre Lévy (1993) acerca do funcionamento da inteligência humana e dos mecanismos de apreensão dos fatos e informações pela mente. Lévy representa, atualmente, o ponto de discussão mais forte da idéia da metáfora do conhecimento como rede de significados. O estudioso francês baseou seus estudos nas extensões naturais da oralidade e da escrita representadas pelas tecnologias informáticas, através das quais reinterpreta a constituição dos universos de significados. O sociólogo sugere que a imagem mais adequada, no caso da comunicação que incorpora tecnologias informáticas, seria a de uma rede, com pontos/nós e segmentos/conexões. A imensa rede dos universos de significações constitui um hipertexto.

Retomando-se a análise da associação entre o conhecimento e a literatura infanto-juvenil, a partir das noções sobre a abordagem

cognitivista da aprendizagem e das idéias de Lévy, podemos concluir que a questão da interpretação do conhecimento em si e da leitura do mundo passam, necessariamente, pelo fato de que atribuir sentidos significa ligar um "texto" (numa acepção bem abrangente) a outros textos, e essas ligações é que diferenciam uns sujeitos leitores de outros. Nada mais lógico, portanto, do que associar dois campos culturais que atendem a uma necessidade crescente de saber. Arte e ciência unem-se entre si, e esse elo comunica-se, por sua vez, com os mais diversos setores do conhecimento.

O empréstimo de conceitos e recursos próprios da arte literária a outras áreas do conhecimento não é fenômeno recente. Há muito se discute as relações entre a História e a Literatura, e os teóricos já afirmam que o entendimento da primeira "passa pelo estudo do imaginário, assim como o entendimento da literatura passa pelo estudo do processo histórico". (CHIAPINI, 1990, p. 474) De modo semelhante, a publicidade, muito antes da História, fez uso da criatividade e de processos próprios da arte ficcional, tais como ritmo, rima, ambigüidade e jogo sonoro. Não soa muito distante o refrão "Melhoral, Melhoral, é melhor e não faz mal", onde a rima facilitava a memorização do versinho e garantia a popularidade do medicamento. Bem mais antiga é a quadrinha, que circulava nos bondes de Porto Alegre: Veja ilustra passageiro/o belo tipo faceiro/que o senhor tem a seu lado/ No entanto, acredite/quase morreu de bronquite/salvou-o Runcreozotado. O ritmo e as rimas da quadrinha podem não ter garantido a permanência, no mercado farmacêutico, do medicamento mas, sem dúvida, o texto manteve-se na memória daqueles que utilizavam os bondes como meio de transporte.

A obra infanto-juvenil que poderia ser enquadrada como não-ficção atende a faixas etárias que abrangem desde o público não alfabetizado até os jovens. O estudo de Bamberger (1995), já mencionado, dedica uma pequena seção a essas publicações. O autor observa, com base em pesquisas realizadas, que as obras de não-ficção são geralmente utilizadas como complemento ao trabalho do professor, como forma de intensificar o interesse por determinado assunto e encorajar o aprendizado independente, inclusive após o período escolar. Bons livros de não-ficção certamente atingirão esses alvos. No entanto Bamberger ressalta que essas publicações podem suscitar alguns problemas, tais como a abordagem superficial do conhecimento feita na obra ou até mesmo o seu aproveitamento feito pelo professor. O livro infanto-juvenil de não-ficção revela-se, pois, uma faca de dois gumes. Se, por um lado atende às necessidades de um leitor em formação, assumindo para si a tarefa de tratar temas caros ao universo do

jovem e da criança, de outro, devido a esse mesmo aspecto, torna-se instrumento de abordagem de conteúdos escolares que o professor, através da adoção das obras, endossa como prática legítima.

Mirna Pinski, numa análise sobre a qualidade das obras infanto-juvenis feita no início dos anos noventa, aponta para as origens desse comprometimento da ficção voltada para as crianças com a escola e o professor:

> No início dos anos 80 as editoras descobriram o portão das escolas. Na entressafra do didático, o livro infantil passou a ser "trabalhado" junto aos professores, pelos mesmos profissionais da divulgação. Esse novo esquema, que atuava com vistas a um mercado, imprimiu suas marcas no conteúdo dos livros: aconselhados pelos professores, alguns editores passaram a elencar temas a serem desenvolvidos; os folhetos de divulgação passaram a classificar os livros a partir do currículo das várias matérias de cada ano; à guisa de reforço de estímulo de leitura – que passou a ser a nova cruzada da escola – a visita do autor do livro adotado era oferecida como brinde; homogeneizou-se e burocratizou-se a editoração, compartimentando-se os textos por coleções com padrões rígidos de linha editorial e principalmente aspecto gráfico (número de páginas), número de cores, formato).
>
> O fato é que foi criada uma nova função para o livro infantil: a de servir ao currículo de língua portuguesa e gramática e, se possível, seduzir o aluno para a leitura. Como simples objeto de lazer, a ser adquirido em livrarias através da livre escolha, o livro teria uma trajetória possivelmente tão modesta quanto a dos livros de ficção para adultos.
>
> A tentação de ocupar espaço e atingir sucesso econômico pode abalar o compromisso com a qualidade do trabalho e, principalmente, com o leitor-criança, confundido com o leitor-aluno. Textos apressados, histórias cheias de intenções, enredos pouco originais tendem a substituir, nestas circunstâncias, os caminhos inventivos que exigem tempo e entrega.
>
> O livro infantil ostenta as marcas de uma dupla identidade. Por um lado, estimulado pelas expectativas de especialistas, procura se configurar como arte, como literatura, voltado para compromissos com a criatividade e a originalidade, preocupado, enfim, com a qualidade literária do seu texto. Por outro lado, seguindo as pegadas de outras manifestações culturais, como a televisão, lança mão de fórmulas bem sucedidas, caminhos já consagrados, disfarçando o velho com macetes modernosos. Enfim, tanto um quanto outro são livros infantis, produtos culturais para crianças. Cabe aos

> pais e professores, intermediários entre a criação e o consumo, identificar a qual dos grupos os livros pertencem. (PINSKI, 1993, p. 104-110)

A forma das obras de não-ficção dirigidas às crianças, em geral, é literária, pois apresentam-se em versos, com a utilização de rima e ritmo, ou possuem características próprias do texto artístico em prosa, tais como personagens, narrador, espaço ficcional e tempo simulado, enfim, criam uma situação poética ou narrativa que tem como objetivo transmitir determinada informação. Há, contudo, livros que se detêm exclusivamente na exposição de determinado assunto, não aproveitando os recursos literários.

Examinando-se mais detidamente algumas publicações dos últimos dez anos, é possível constatarmos várias linhas nas quais se inserem as obras de não-ficção, de acordo com a utilização ou não dos elementos da arte ficcional.

Não-ficção propriamente dita

Um primeiro grupo poderia ser composto por obras infanto-juvenis de não-ficção que transmitem o conhecimento sem a utilização de elementos da ficção e visam, principalmente, à complementação dos conteúdos escolares. São obras técnicas porque se aproximam do livro didático pela sua intenção e pelo caráter informativo, porém podem lançar mão de recursos como a ilustração, intercalada com fotografias, dando um caráter expositivo e informativo à sua linguagem, além de não possuírem, na maior parte dos casos, os exercícios de final de capítulo. Além disso, o livro didático aborda vários assuntos conforme o programa da disciplina. O livro de não-ficção desse primeiro grupo ocupa-se somente de um tema, tratado, geralmente, de forma mais aprofundada do que nos compêndios escolares.

Vejamos o exemplo da obra Pantanal mato-grossense (1997). O livro assemelha-se ao didático tanto no que se refere ao assunto tratado (conteúdo da disciplina de Geografia, no ensino fundamental) quanto ao uso de uma linguagem puramente referencial e à utilização de fotografias e mapas na ilustração. No entanto, ao contrário dos compêndios escolares, que dão conta dos diversos temas que constituem o programa da disciplina, esse tipo de obra infanto-juvenil, com o intuito de complementar os estudos

curriculares e, até mesmo, de servir como material de pesquisa, trata de um único assunto e, por isso, aprofunda-o melhor. À semelhança do didático, predominam em Pantanal mato-grossense a divisão em capítulos, as frases curtas e a abundância de enumerações, sinalizadas, em sua maior parte, por marcadores. Essa característica acaba diminuindo o espaço para o texto contínuo e coeso, além de facilitar a pesquisa para o aluno que procura, por exemplo, as principais variedades de peixes do pantanal.

Outro diferencial da obra dessa obra é a associação entre o comportamento de alguns animais e algumas expressões da língua portuguesa tais como “boi de piranha”, “abraço de tamanduá” e “jacaré choca com os olhos”.

Outros exemplos, ainda, ajudam a esclarecer como se comporta essa primeira linha de ação. Brasil, 500 anos de esperança (2000) elabora um breve resumo da história do nosso país, abordando superficialmente diversos acontecimentos como a chegada dos portugueses, a escravidão, o fim da monarquia e a ditadura. A intenção da obra parece ser a de mostrar ao leitor que, apesar dos percalços na trajetória do Brasil, é preciso ter esperança de mudar o rumo da história. A fonte utilizada para o texto é ampla e as estruturas sintáticas, repetitivas, objetivando atingir um leitor iniciante. É preciso lembrar que a presença de trechos narrativos não determina o enquadramento de um determinado texto na categoria de obras que unem ficção e não-ficção. No caso em questão, trata-se de uma característica comum nas obras relacionadas à História.

As biografias de pintores e músicos constituem um ramo muito fértil dessa primeira categoria de publicações infanto-juvenis. A coleção Mestres da música, publicada pela editora Moderna, possui títulos sobre Tchaikovsky, Beethoven, Mozart e Bach, onde o bom texto, de linguagem acessível às crianças, está complementado por ilustrações divertidas que aumentam o interesse da criança pelo assunto e transpõem situações cotidianas da época para os dias de hoje, dando uma noção aproximada de como era a vida do artista.

A reprodução de telas, assim como a descrição de suas características, no caso dos livros que abordam a vida dos pintores, enriquecem as obras à medida que provocam a sensibilidade do leitor. A coleção Artistas famosos, publicada pela Callis, apresenta textos mais densos, abrangendo toda vida dos pintores e demonstrando a evolução de sua arte. Os livros são divididos em pequenos capítulos, sempre muito ilustrados e com farta reprodução dos trabalhos dos grandes mestres da pintura. Outro diferencial são as sugestões de atividades que aproveitam

técnicas usadas pelos pintores e que podem ser executadas pelo leitor. Uma espécie de legenda orienta o leitor para as dimensões aproximadas das obras de arte. Os livros prestam-se bem para o auxílio na disciplina de Educação Artística ou para a introdução dos jovens no estudo das artes.

O sistema de perguntas e respostas é outra modalidade de texto que dispensa o uso dos recursos ficcionais, embora o número de obras desse tipo seja bem menor em relação às demais. Com ilustrações que alternam fotografia e desenhos, Construções (1999), de Caroline Grimshaw, utiliza o recurso do hipertexto, fazendo conexões da resposta com outras informações. O livro dialoga com o leitor, e o texto apresenta-se em blocos, conforme a pergunta inicial de cada um.

Não-ficção com recursos ficcionais

Uma segunda seção, dentro da categoria que une o conhecimento à literatura, diz respeito às obras infanto-juvenis informativas que utilizam elementos ficcionais. Esse recurso é o mais empregado pelos autores. Revestindo temas como cadeia alimentar, reprodução humana, vida nos desertos, morte, racismo, florestas tropicais ou o sol, com os atrativos próprios da literatura infanto-juvenil, tais como ilustração, narrador, personagens e predominância do discurso narrativo sobre o dissertativo, as edições visam a atingir a seus objetivos pedagógicos de forma mais prazerosa e interessante para o leitor. As formas literárias utilizadas podem ser tanto a prosa, como Viagem fantástica ao Brasil de 1800 (1999), como a poesia: A história da ameba (2002). De um modo geral, nessa categoria encontram-se textos construídos de duas formas.

Em primeiro lugar, personagens, uma situação espaço-temporal e a presença do narrador são meros pretextos para a transmissão das informações desejadas pelo autor. O que deveria ser a preocupação do autor numa obra literária – o tratamento da linguagem – fica em segundo plano ou até mesmo desaparece pelo uso de uma linguagem totalmente referencial e pela importância dada ao conteúdo. Em Viagem fantástica ao Brasil de 1800, a história criada serve apenas de moldura para informações sobre os negros ou os escravos. A própria busca das informações, feita pelas personagens, deve-se à necessidade de elaboração de um trabalho escolar. Além de erros de linguagem, o uso de expressões em francês e em alemão, com a presença de um vocabulário ao pé da página só reforça o caráter exclusivamente pedagógico da obra.

Uma aventura nas Missões (1997) utiliza a mesma estrutura narrativa que Monteiro Lobato criou para suas obras. A não-ficção encaixa-se na ficção através da contação de histórias de vó Hilde. Os personagens, que parecem ser fixos desde as primeiras narrativas da autora, são dados como conhecidos para o leitor e não gozam de nenhum tipo de apresentação ou descrição pormenorizada. Isso significa que o leitor que está diante dessa obra, e não conhece outros livros publicados pela autora, fica sem saber o porquê de um general Élton viver na fazenda (outra semelhança com Lobato é o ambiente rural) e a origem de seres mágicos como a boneca Rita e o dinossauro Dadá.

A proposta de *Uma aventura nas Missões* é boa, mas peca na execução. Os capítulos pequenos e a ausência de trechos descritivos tornam a história rápida, econômica demais, agravada pelas mudanças bruscas de cenário, num mesmo capítulo, poupando o esclarecimento de circunstâncias que renderiam maiores condições de ambientação da história no imaginário criativo do leitor. A descrição e os pormenores dariam um maior poder de sugestão à narrativa que não ficaria presa somente à linguagem referencial. Há ainda trechos um tanto incoerentes: apesar do uso da magia, sem qualquer explicação, uma personagem passa a falar fluentemente o guarani. Na primeira ocasião em que se encontram Sepé Tiaraju e o general, há necessidade de um intérprete, pois o militar não entende a língua do indígena, mas quando do resgate dos meninos, os dois vão sozinhos e se entendem muito bem, apesar da menção à comunicação através de gestos. O grande número de assuntos tratados e a sua abrangência não permitem esse tipo de comunicação. A autora fez parecer tudo possível quando se usa o recurso mágico na narrativa infanto-juvenil e pecou na verossimilhança dos fatos. O projeto, que poderia ser uma boa obra de não-ficção, ficou só na repetição dos modelos lobateanos que, mais de 50 anos depois, já não cabem mais.

Há, porém, publicações infanto-juvenis de não-ficção que conseguem unificar a parte ficcional do texto de forma satisfatória, encadeando bem personagens, narrador e assunto a ser tratado. Em A história da Ameba (2002), as ilustrações amplas e coloridas chamam a atenção do leitor à primeira vista. A narrativa em versos e um texto curto em cada página, em fonte grande, auxiliam o leitor iniciante a desvendar os significados e, de quebra, colocam-no a par do fenômeno da divisão celular, sem mencioná-lo diretamente.

Outro exemplo bem-sucedido da associação entre ficção e ciência é *Traça que traça traça* (2003). Há uma estrutura narrativa bem montada,

com um narrador em primeira pessoa: Tracilda, uma traça que não gosta de livros velhos, mas foi para em um sebo. A personagem, antes de devorar qualquer livro, lê a obra, deixando, assim, um espaço para pequenas lições: o significado de um verbete, a anatomia do olho humano. Porém o autor lida de forma sutil com esses conceitos, tornando possível que o leitor se divirta com as reflexões da protagonistas e seus conflitos com Xupitão, um cupim, e o caruncho Alain Berger.

Associados direta ou indiretamente aos conteúdos ministrados pelas disciplinas escolares, as obras de não-ficção objetivam complementar e reforçar os conhecimentos transmitidos pela escola, além de auxiliar a criança no convívio com as mais diversas situações. A geografia, a história, os direitos humanos, a sexualidade, os conflitos familiares e as religiões do mundo são alguns dos temas abordados por essas publicações. O efeito pedagógico evidencia-se desde os volumes destinados a crianças não alfabetizadas ou em fase inicial de leitura até obras que exigem um leitor mais exigente. Embora a intenção dos professores seja a de unir o útil ao agradável, usando o conhecido chavão, a adoção de obras de não-ficção acaba mostrando ao aluno somente a função instrumental, pragmática, da literatura infanto-juvenil e desconsidera a leitura por prazer, por fruição, além de anular o direito de livre escolha do leitor.

Não-ficção com predomínio da ilustração sobre o texto

A terceira e última categoria presente na literatura infanto-juvenil dos últimos dez anos é a que abrange as obras com ênfase na ilustração sobre o texto informativo: nos livros dirigidos ao leitor iniciante predominam a ilustração e as frases simples, muitas vezes em tom imperativo, como é o caso de Dinossauros salvem a Terra (1997), de Marc Brown e as publicações de Anna Claudia Ramos: Ar – Pra que serve o ar ? e Água - Prá que serve a água ? (ambos de 1997). Mesmo não visando à criança em idade escolar, essas obras já procuram direcioná-la para os conhecimentos que serão sistematizados mais adiante. A ilustração, nesse caso, exerce um papel importante na medida que é por seu intermédio que acontece a identificação com o leitor e, conseqüentemente, a conquista do público de menor idade.

Dos exemplos citados, os livros de Marc Brown destacam-se pelo bom humor das situações retratadas, que exemplificam o que está sendo dito no texto. Anna Claudia Ramos utiliza um traço semelhante ao dos

desenhos infantis. A capa dura e o pouco volume de páginas, muito coloridas e com pequenas frases, facilitam a identificação com o pequeno leitor. O tema das publicações foge do cientificismo proposto pelos títulos e aborda mais o universo da criança, constituindo-se em várias respostas possíveis para a pergunta-título, tais como Pra encher o pulmão, Pra encher bola, balão e bóia, Pro ventilador fazer vento, Pra soltar pipa....., sempre usando um tom coloquial, próximo da linguagem oral.

Obedecendo à mesma estrutura, com primazia da ilustração sobre o texto, alguns dos volumes publicados exercem papel auxiliar na parte da formação do indivíduo que cabe aos pais por natureza. Assuntos como organização, higiene, boas maneiras, sexualidade, saúde, conflitos familiares, na forma de noções básicas, com pouco aprofundamento, são tratados de forma alegre e divertida por Marc Brown e Babette Cole. A função que tais obras exercem vem, na verdade, complementar e auxiliar o trabalho da família na educação infantil.

Considerações finais

A associação entre os recursos ficcionais e a transmissão do conhecimento não pode ser vista como um fenômeno negativo, visto que ela cumpre um papel social, de transmissão do saber e, além disso, projeta-se como um estágio avançado da produção editorial voltada para o público infanto-juvenil. Em tempos não muito distantes, a história da literatura infantil dispôs somente dessa linha de publicações e, hoje, é possível classificar os diversos níveis de entrosamento entre literatura e ciência. Este é, pois, um caminho natural.

Porém, como educadores e estudiosos das ciências humanas que têm no diálogo seu princípio de trabalho, não poderemos esquecer do papel que desempenham, na formação dos indivíduos, duas instâncias muito importantes: a “pura” literatura, pautada na fruição do leitor e na arte do escritor, e a família que, interlocutora primeira da criança, possibilita-lhe a abertura para os questionamentos do mundo e da vida. Os livros de não-ficção, cabe recordar, surgiram num espaço aberto pelo excesso de conhecimento e, também, pelas múltipas tarefas da escola. Por isso, diríamos, nosso desejo é que algumas dessas obras se tornem dispensáveis, à medida que a família for retomando seu lugar nessa conversa.

Por fim, caber um alerta: Todas as obras analisadas neste breve estudo estão catalogadas nas livrarias virtuais e nos catálogos de editoras

como “Literatura infanto-juvenil”. Em tempos de formação acadêmica docente reduzida, fragmentada, por vezes, é preciso que o educador tenha plena clareza dos seus objetivos quando solicita ou indica a leitura de uma obra com esse rótulo. Este trabalho identificou que as velhas enciclopédias, hoje, vêm disfarçadas nas mil e uma noites e esse hibridismo, ainda que tenha seu espaço, não pode passar despercebido.

Referências bibliográficas

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BARBOSA, Ely. Viagem fantástica ao Brasil de 1800: o império. São Paulo: Paulus, 1999.

BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BERUTTI, Flávio. Brasil, 500 anos de esperança. Belo Horizonte: RHJ, 2000.

BOCK, Ana M. Bahia et alii. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRANCO, Samuel Murgel. Pantanal mato-grossense. São Paulo: Moderna, 1997.

BROWN, Marc. Dinossauros salvem a Terra. Rio de Janeiro: Salamandra, 1997.

CHIAPINI, Ligia. Literatura e história: da literatura na história e da história na literatura à literatura fazendo-sendo história. In. 2º Congresso da Associação Brasileira de Literatura Comparada. Anais.... Belo Horizonte, 1990.

COLE, Babete. Fedelho: manual do proprietário. São Paulo: Ática, 2004.

GRIMSHAW, Caroline. Construções. São Paulo: Callis, 1999.

KHALED, Maria Luiza. Uma aventura nas Missões. Porto Alegre: Acadêmica, 1997.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LOBATO, Monteiro. Emília no país da gramática. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1970.

MASON, Antony. Artistas famosos: Picasso. São Paulo: Callis, 1998.

NETROVSKI, Arthur. Histórias de avô e avó. São Paulo: Cia da Letrinhas, 1998.

PINSKI, Mirna. Literatura infanto-juvenil e qualidade. In: V Jornada Nacional de Literatura, 1993, Passo Fundo, RS. Anais.... Passo Fundo: UPF/Prefeitura Municipal de Passo Fundo, 1993.

PONTES, Hildebrando. Traça que traça traça. 3ª. ed. São Paulo: Mercuryo, 2003.

RAMOS, Anna Claudia. Ar – Pra que serve o ar ?. São Paulo: Dimensão, 1997.

____ Água - Prá que serve a água ? São Paulo: Dimensão, 1997.

ROBB, Jackie; STRINGLE, Samantha. A história da ameba. São Paulo: Ática, 2002.

VENEZIA, Mike. Peter Tchaikovsky. São Paulo: Moderna, 1999.

ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira: história e histórias. São Paulo: Ática, 1999.

___. O estatuto da literatura infantil. In. ___ & MAGALHÃES, Ligia C. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1987.

___. A literatura infantil e a escola. São Paulo: Global, 1994.

OS MUSEUS DAS CRIANÇAS E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE QUALIDADE

Vera Lúcia Chacon Valença

Resumo: Esta comunicação apresenta o Museu das Crianças como espaço criativo, alternativo e complementar à educação formal e ressalta as características de um projeto com qualidade pedagógica para o atendimento do público infantil, sem o que as atividades do Museu terão os seus objetivos comprometidos. Destaca a metodologia interativa como sendo fundamental nas exposições realizadas para as crianças e busca contribuir para a inclusão social não só das crianças, mas de adultos e, em especial, de idosos da comunidade através de dois recursos pedagógicos: a Rede do Imaginário e a Trupe da Memória constituída por idosos da comunidade. A Rede do Imaginário, instrumento virtual, armazenará um acervo constituído por produções culturais das crianças, de pesquisadores e de pessoas da comunidade, idosos em particular. Acumulará dados sobre o patrimônio imaterial e material universal e local, e possibilitará um intercâmbio entre espaços culturais infantis do Brasil e do mundo, criando comunicação entre as crianças, os idosos e seus pares. A Trupe da Memória será constituída por um grupo de idosos da comunidade, que foram sujeitos da pesquisa e autorizaram que seus relatos, registrados através do método de História Oral sobre Memórias da Infância, constituam parte do acervo do Museu. Eles devem demonstrar interesse em dialogar com as crianças e seus pares no âmbito do museu ou realizarem intercâmbios nacionais e internacionais. Espera-se que a Trupe da Memória realize um trabalho de consolidação entre os idosos e as crianças de várias etnias e classes sociais, possibilitando as transmissões intergeracionais numa perspectiva de educação intercultural.

Palavras-chave: Museu das Crianças. Interatividade. Qualidade pedagógica. Inclusão.

Para que ocorra uma participação mais efetiva das crianças nos museus, é necessário considerá-las como sujeitos psicológicos, isto é, saber como elas aprendem a conhecer as modalidades de interação que utilizam. Essas informações ajudam a organizar as exposições de modo a interessá-las. Significa dizer que é necessário conhecer o seu funcionamento psíquico

e as suas possibilidades de aprendizagem. Além disso, informações sobre o ambiente social a que pertencem são fundamentais na seleção das ações pedagógicas a elas dirigidas. Na confluência criança-objeto desenvolvem-se as ações educativas, que são culturais e traduzem a opção didático-pedagógica dos museus.

As atividades propostas às crianças, tanto nas escolas quanto nos museus, são auxiliadas pelas teorias psicológicas que subsidiam os programas pedagógicos. Nos Museus das Crianças, a metodologia é interativa. A relação criança-objeto sugere uma reflexão sobre cada um dos termos que estão envolvidos nos projetos pedagógicos.

De que criança e de qual objeto eu falo? O que pode ser compreendido sobre a interação criança-objeto?

Refiro-me à criança ativa e competente, tal qual aparece na maioria das abordagens psicológicas. No que diz respeito ao objeto, embora ele tenha surgido, segundo Spitz (1998), nos laboratórios de psicologia experimental, com o passar dos tempos, a psicologia passou a fazer referência a outro tipo de objeto: o objeto permanente piagetiano que tem uma história sensório-motora e é gradualmente construído na mente do indivíduo. A consecução desse objeto está ligada à experiência, em particular, à ação motora. Com o passar anos, as ações vão se tornando cada vez mais abstratas.

A prática pedagógica museística de caráter construtivista irá colocar as crianças como centro das atividades. Acredita-se que os educandos elaboram um juízo próprio e descobrem o porquê dos fenômenos, e isso deve ser incentivado e respeitado pelos programas. A criança é, então, o principal artífice de sua aprendizagem, pois é sua ação, tanto material como intelectual, que lhe permite transformar a realidade à medida que elabora novos significados possíveis. Piaget sugere que o centro da atenção para a atividade seja a própria criança − concebida como alguém que pode enfrentar os problemas, formular hipóteses, reorganizar os dados de acordo com seu nível evolutivo estabelecer ligações entre as coisas e explica-las. Com a sua lógica, é claro.

Na perspectiva do psicólogo soviético Vygotsky,por outro lado, o desenvolvimento pessoal da criança resulta da apropriação da cultura do seu grupo social. E o conceito de cultura engloba os múltiplos aspectos como: conceitos, explicações, raciocínios, valores, interesses, sentimentos

etc., que vão interferir na escolha dos objetos significativos. Assim, a educação permite compreender a articulação entre cultura e desenvolvimento individual.Esta é outra alternativa de suporte para as ações pedagógicas desenvolvidas tanto nas escolas quanto nos museus.

Nas situações supramencionadas, sejam construtivistas ou sócio-interacionistas, trata-se de retomar o tema: criança-objeto (do conhecimento ou cultural). Porém, há também a possibilidade de centrar os trabalhos em uma outra abordagem: a psicanalítica, que introduz o conceito de objeto libidinal.

O objeto libidinal provém das percepções da criança, originárias de sua interação repetida com as figuras significativas, mãe, em especial, ou sua substituta. O diálogo entre mãe (nesse caso, objeto) e criança terá influência grande na evolução psíquica da mesma. É necessário pensar que a estrutura interna e a motivação da criança trabalham no sentido de facilitar o relacionamento entre o que ele aprende com o que já sabe. A abordagem psicológica psicanalítica vai além dos objetos percebidos e comunicados pelo meio. Ela envolve, também, os seus significados. Como os objetos concebidos e expostos por Lygia Clark, decorrentes de suas vivências psicanalíticas.

É, então, básico considerar o desenvolvimento afetivo-cognitivo, a linha social e cultural do desenvolvimento quando se pretende construir uma proposta pedagógica de qualidade para as crianças.

Insisto em um ponto: a perspectiva psicológica não é a única a ser usada na descoberta do objeto. A Cultura Material, de acordo com Blanco (1994), percebe o objeto como um documento. Ele transmite informação e, também, uma mensagem.

Quando o museu possui acervo próprio, como ocorre com o Brooklyn Children’s Museum, nele se realiza a educação patrimonial. Entram em cena os museólogos, que são especialistas no assunto. A Cultura Material que está constituída por qualquer objeto que seja portador de uma informação em si mesmo é explorada e os objetos têm valor de documentos, nos assegura Blanco (1994). Os objetos materializam atos ou fatos individuais e sociais, e são fiéis e objetivos, universais no espaço e tempo. Informam sobre as classes ou grupos sociais, para o que ele deve ser apresentado dentro de um contexto. As exposições interativas apresentam objetos que podem ser artísticos, ou não. O importante é que sejam do interesse das crianças, para isso, uma das condições é que estejam apresentados dentro de um contexto significativo para elas.

Cabe, aqui, um exemplo, para que o leitor perceba as possibilidades de observação de um objeto e a importância de sua escolha para uma exposição. Blanco (1994, p. 30-31), especialista em didática museística, cita as sugestões de J. Henningar-Shuh, dos museus da Nova Escócia, no Canadá, que sugere várias etapas de observação. O objeto escolhido foi uma lata de Coca Cola e foram analisados 40 itens explorados, agrupados nos seguintes tópicos:

a) O objeto físico: aproximação, primeira visão, contacto, descrição geral. Apreensão e compreensão do objeto: materiais, tamanho, forma, cor, e decoração.
b) O contexto social: sua necessidade prévia na sociedade; o desenho; o processo de fabricação e comercialização; a economia, o uso, os modos sociais; a sociedade refletida em sua cultura (material); ou uma cultura (material) própria de cada sociedade; reflexão sobre o que estamos fazendo agora.
c) As dimensões tempo e espaço: sua influência na relação objeto-uso-sociedade. O tempo: várias formas de percebê-lo. O espaço: a evolução e as mudanças nas sociedades e culturas.

Esse exemplo demonstra a riqueza de oportunidades que um objeto pode proporcionar, as descobertas que podem surgir e a riqueza de informações possíveis de captar.

Usados como recursos didático-pedagógicos das aprendizagens, os objetos podem ser do cotidiano. E terão significação para as crianças se tiverem sido selecionados a partir de alguns critérios − o desenvolvimento psicológico do grupo ao qual se destina, e os aspectos culturais. Esses dois elementos podem, naturalmente, estar associados e a supremacia de um sobre o outro define a postura psicológica do museu: construtivista; sócio-interacionista etc.

A ação dos sujeitos sobre os objetos, vale lembrar, corresponde à reação dos objetos, configurando propriamente uma interação entre sujeito-objeto. Os objetos devem despertar na criança a curiosidade e o desejo da descoberta. É fundamental a realização de atividades que explorem os sentidos, não só o tato, embora a manipulação dos objetos seja muito valorizada, particularmente nos museus mais antigos.

É fácil perceber que não há unanimidade quanto aos conceitos de aprendizagem, educação, interatividade, experiência etc., entre os

educadores. E, como conseqüência, os projetos pedagógicos podem expressar diferentes tendências teóricas.

Nos EEUU, por exemplo, havia, inicialmente, uma tendência de considerar a aprendizagem como o resultado da transmissão de conhecimentos atrelado à interação do visitante com as peças do museu, numa perspectiva de retenção das informações. Atualmente, os conceitos são outros: prevalecem as idéias de que o ser humano tem condições de selecionar, processar, assimilar, interpretar, conferir significações aos estímulos e configurações, substituindo aquela aprendizagem de um ser humano moldado e dirigido a partir do exterior. Atualmente os museus enfatizam mais os aspectos da comunicação com o público do que própria mente o das coleções. Também na escola, a verdadeira aprendizagem põe em cheque a idéia de ensino com métodos exclusivamente expositivos, que concebiam o professor e o aluno; a criança e o monitor como simples transmissores e receptores de conhecimento. A valorização das experiências e a expansão da educação à comunidade foi defendida por muitos pedagogos entre os quais os da pedagogia ativa. Mais uma vez, é necessário estarmos alertas para o significado da expressão experiência. É reducionista a postura segundo a qual a palavra corresponda a apenas tocar com as mãos, usar o tato. Oportuno lembrar a função da mente nas aprendizagens, razão pela qual a associação Hands On agregou ao slogan a palavra “Mente”, revendo, assim, alguns resquícios de posturas teóricas ultrapassadas.

Como criar exposições interessantes para as crianças? O que, em última instância, significa: exercer a ação mediada para que aprendam? Questões dessa natureza precisam ser respondidas com clareza sob risco de comprometer os programas pedagógicos dos museus. Quando os programas não apresentam um objetivo claro e concreto, as exposições correm o risco de caírem num ativismo medíocre.

O processo para descobrir e interpretar os objetos envolve vários passos: a observação e a descrição, na busca de respostas para as questões: O quê? Como? De quê? Por quê? Para quê? Para quem? Onde? e Quando? As contestações às respostas encontradas para essas perguntas, a seleção e a ordenação dos dados para que haja correlação lógica entre as investigações e as conclusões constituem-se em material explicativo importante. Esse tipo de descoberta, exploração dos objetos ocorre nos museus que não possuem acervos. Não seria dessa experiência que estou falando nos Museus? Não seria necessário compreender que há vários níveis de interação?

Os objetos expostos e as informações sobre eles abrem caminho para que as crianças descubram. Isso funciona muito bem nos Museus das Crianças, como deixou claro Lancastre (1998). Nesse tipo de museu, afirma ela, o acervo é a própria criança.

Fica claro, então, que para que as exposições sejam significativas é preciso que os educadores conheçam um pouco sobre o público para poder se comunicar com ele. É evidente que não poderão antecipar tudo e, por isso mesmo, alguns cuidados podem ser tomados, como, por exemplo, ter conhecimento didático sobre a matéria das exposições, sobre os currículos escolares. Imprescindível constituir uma equipe interdisciplinar composta por pedagogos, arte-educadores, antropólogos, museólogos, vários especialistas, inclusive em automação e informática.

No que diz respeito ao tipo de pedagogia museística recomendada, há, de acordo com Homs (2004), duas alternativas:

a) examinar as exposições e atividades organizadas no contexto museal, numa tentativa de aprofundar as descrições do que se propõe aos visitantes;
b) analisar o contexto museal que aponta para certos padrões de "ação de uso" em detrimento de outras ações.

A capacidade didática dos objetos das exposições de per si, é muito importante. O museu precisa também favorecer ao professor o sabor do encontro com as crianças, com as exposições e o de ele próprio desfrutar delas. Entre as chaves dos códigos de comunicação usados pelos museus, alguns são fundamentais entre os critérios expositivos. Assim, os objetos precisam:

a) ter alguma finalidade expressa;
b) essa finalidade precisa ser entendida.

A prática pedagógica museística inclui um cuidado especial com o departamento de educação, no que diz respeito à formação e funções dos educadores. A formação dos educadores, segundo Homs (2004), inclui:

a) capacitação para conhecer o público e comunicar-se com ele;

b) conhecimento didático e sobre a matéria das exposições.

Se as visitas forem feitas na companhia dos professores, estes podem realizar observações, como lembra Blanco (1994) sobre:

a) o próprio processo de descobrimento;
b) as relações entre os conhecimentos recém-adquiridos e os pré-existentes;
c) as conclusões coletivas de uma ordem mais geral;
d) as conexões do tema estudado com situações atuais e daquelas do entorno próximo.

A valorização da interação, como método desencadeante da construção de conhecimento, não se limita à aprendizagem escolar como se pode constatar.

Os museus estão em expansão no mundo todo e são uma alternativa viável de educação não-formal. Viável, porque eles podem apresentar muitos perfis: dos mais simples aos mais sofisticados. Possíveis, porque trabalham, de preferência, com uma equipe interdisciplinar. Envolventes e abertos, por estabelecerem uma troca permanente com a comunidade. E, ainda, sensíveis à situação da infância, oferecendo-lhes uma alternativa de complementação da educação escolar, através de uma educação não formal prazerosa.

Os Museus das Crianças lidam com as aprendizagens, mas, não necessariamente, com o ensino. Há, porém, alguns espaços que desenvolvem atividades de ensino. É o caso da Cité des Enfants que tem as Classes de la Villete. Presenciei algumas dessas atividades, como exemplo, uma aula sobre eletricidade que culminou com uma “diplomação” de crianças de quatro anos, que demonstraram ter aprendido onde não deveriam tocar para evitar riscos de choques elétricos.

No caso de possuírem um acervo de arte, é natural que neles haja uma educação patrimonial. É o caso do Children’s Brooklyn Museum, que foi fundado a partir da herança de um acervo artístico menos valioso do museu do Brooklyn. Os acervos dos museus podem ser compostos por objetos como brinquedos, jogos, bonecas etc. Outros museus, em função dos recursos recebidos de indústrias e empresas, desenvolvem instalações que são uma réplica das grandes empresas. Marcas como Nestlé, Coca-

Cola, Lego, Mac Donalds promovem algumas exposições e têm garantido suas propagandas em vários espaços museológicos.Ai encontra-se um risco com relação à indução ao consumo...

Percebe-se que tem havido um interesse cada vez maior em atender ao público de crianças menores de quatro anos.Coube ao Boston Children’s Museum, nos anos de 1960, realizar a grande mudança, com relação à preocupação com o público mais jovem. A idade média dos visitantes caiu e foram construídas áreas para os bebês, onde os pequenos podiam brincar livremente e aprender, explorando todos os sentidos.

Jeri Robinson (1998), vice-presidente do Early Childhood Programs of The Children’s Museum, explica do que se trata essa inovação. O projeto do Boston Children’s Museum foi iniciado em 1981 para dar suporte às famílias dos bebês. Além do Playspace, o museu de Boston ainda oferece: Manhã na Pré-escola; a Classe de Informação aos Pais; Música e Movimento; Educação de Pais; Colaboração Comunitária; Consultas e Programas de Apoio á família.Percdebe-se um interesse em levar também os familiares ao museu criando para eles atividades específicas.

O Museu das Crianças do Brasil: construindo um projeto pedagógico

A sociedade contemporânea é, sem sombra de dúvidas, diferente, complexa. Ela apresenta entre suas características principais a tecnologia e exige que tenhamos uma percepção integrada entre aspectos teóricos, políticos, sociais, econômicos etc.

Castells (2007, p. 2) chama nossa atenção para o fato de que

> entramos em um mundo realmente multicultural e interdependente, que só poderá ser entendido, transformado a partir de perspectiva múltipla que reúna identidade cultural, sistemas de redes globais e políticas multidimensionais.

A relação do museu com a sociedade também foi transformada através dos tempos. Hoje a ênfase é dada à ação participativa dos sujeitos sociais, adultos ou crianças. Os técnicos consideram como fundamental a apropriação e re-apropriação do patrimônio cultural. Os projetos educativos mais bem sucedidos procuram envolver os jovens, levando-os a uma participação direta e efetiva na

> formulação dos problemas, na seleção e no uso de tipos de mídias como meios potenciais para resolver o problema, torná-lo conhecido, ou mesmo expressá-lo em termos mais compreensivos (Arnaldo, 2002, p. 449).

É esse o contexto da minha proposta de criação do Museu das Crianças do Brasil para a qual criei a Rede do Imaginário Infantil, virtual, e a Troupe da Memória, constituída por idosos da comunidade (Valença, 2006).

São dois recursos pedagógicos: um tradicional, de transmissão geracional, outro contemporâneo, baseado nas chamadas novas tecnologias.

Em que consiste o projeto? O que é o Museu das Crianças do Brasil? Como estou elaborando a Rede do Imaginário Infantil? De que trata a Trupe da Memória?

Tentarei explicar em rápidas palavras:

O Museu das Crianças é um espaço cultural, educativo e criativo que tenta engajar as crianças em experiências lúdicas, através das quais elas podem aprender de modo divertido e prazeroso.

No Brasil, o Museu terá por missão contribuir para a vivência da história, da cultura, das artes e do meio natural em crianças de três a 14 anos, consideradas como sujeitos de ação e de reflexão. Meu projeto sugere a instalação de várias células museológicas espalhadas em todo o País, e a prototípica será sediada em Pomerode, Santa Catarina, onde já existe um espaço físico a ela destinado. Pretendo:

a) criar células museológicas em vários municípios onde houver reduto de determinada etnia/descendência, com o intuito de enfatizar a especificidade cultural, numa perspectiva intercultural;
b) ampliar os conhecimentos da criança sobre a família, escola, comunidade, Estado: sua gente e suas culturas- imaginário tradicionais;
c) iniciar o público jovem nas riquezas do patrimônio de suas origens, abrindo as portas sobre as outras culturas;
d) defender uma política inclusiva para a educação, estabelecendo possibilidades de convivência entre crianças de todas as classes

sociais, etnias e características pessoais. Algumas atividades devem visar o acesso de crianças com direitos especiais: portadoras de déficits visuais, auditivos, motores, mentais;

e) divulgar vários tipos de produção artística e dar acesso às obras de arte de artistas/artesãos locais e internacionais;
f) possibilitar a criação da Trupe da Memória envolvendo adultos da terceira idade da comunidade;
g) criar uma Rede do Imaginário Infantil, estabelecida entre as várias células museológicas previstas para serem fundadas em diversos municípios do País, onde predomine determinada etnia/descendência;
h) estimular a criação de uma poética tecnológica (imaginário tecnológico);
i) propiciar estágios a alunos universitários de vários cursos e níveis acadêmicos, e estimular pesquisas.

A Rede do Imaginário e a Trupe da Memória, conforme já mencionado, são dois recursos pedagógicos que dão sustentação ao projeto pedagógico. Inspirados simultaneamente nas contribuições de Piaget e de Vygotsky, os referidos recursos funcionarão com instrumentos de aprendizagem.

No caso da Rede, ela armazenará produções culturais para e da infância. Pretende, ainda, como afirma Machado (2006), estabelecer um intercâmbio entre as crianças e os espaços a elas destinados no País e fora dele. Algumas pesquisas serão armazenadas na referida Rede, entre as quais: Valores cultural-estético predominantes em crianças catarinenses de diferentes etnias.

Já a Trupe da Memória é formada por um grupo de idosos da comunidade, que foram participantes da pesquisa Memórias da Infância. Aqueles que demonstrarem interesse poderão participar das atividades de transmissão geracional, explicitando seus saberes e fazeres para aos grupos de crianças (Valença, 2008).A minha perspectiva é de educação inclusiva garantindo atividades para as crianças portadoras de direitos especiais e idosos.Além disso a inspiração dos trabalhos de educação intercultural me pareceu sedutora, considerando a riqueza étnica e a cultura hibrida (Canclini,1998) do Brasil.

É evidente que não é possível aos educadores garantir o sucesso de uma exposição, mas existe a obrigação de dominar algumas questões teóricas e seguir algumas normas estabelecidas pelos especialistas no assunto. É também desejável que se tenha conhecimento a respeito dos currículos escolares para melhor estabelecer as parcerias entre escola e museu. De acordo com Faria (2005), é necessário que ambos se adaptem às recentes formas de divulgação do conhecimento e da informação. Entre elas, os meios de comunicação social, a internet, os multimídia que tendem a incluir zonas vastas do mundo em que vivemos.

Transformar em ferramentas pedagógicas esses instrumentos é imprescindível, para evitar o isolamento das duas instituições (escola e museu) e, ainda, assegurar um mínimo de qualidade aos programas pedagógicos dos museus.

Referências bibliográficas

ARNALDO, Carlos. A favor ou contra a educação? In: CARLSSON.Ula e VON FEILITZAN, Cecília. (orgs.). A criança e a mídia: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortês; Brasília: UNESCO, 2002, p. 439-449.

BLANCO, Ângela Garcia. Didática del Museo: El descobrimiento de los objetos. Madrid: Ediciones de la Torre,1994.

CANCLINI, Nestor. Culturas Hibridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1998.

CARVALHO, Roseane Maria Rocha de. As transformações da relação museu e público sob a influência das tecnologias da informação. 2006. Disponível em: www.marketing-e-cultura.com.br/website/pratica-b.php?cod_artigo=31. Acesso em 26 jun. 2007.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DYENS, Ollivier. A arte da rede. In: DOMINGUES, Diana (org.). Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p 265-271.

FARIA, Margarida Lima de. Museus e Educação. Instituto de Inovação Educacional Centro de Etnologia Ultramarina. Departamento de Ciências Etnológicas e Etno-museológicas. Instituto de Investigação Científica Tropical, julho 2000. Disponível em:

http://www.rpmuseus.pt.org/PT/cont/artigos. html. Acesso em: 12 de maio 2005.

HOMS, Maria Inmaculada Pastor. Pedagogia museística: nuevas perspectivas y tendências actuales. Barcelona: Ed. Ariel, S.A., 2004.

JOHNSON, Steven. Cultura de interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

LANCASTRE, Margarida de. Opening Words. In: Reference Book-Hands On! Europe INTERNACIONAL CONFERENCE of CHILDREN´S MUSEUM. Lisboa: associação Acordar Historia Adormecida, 1998, p. 13-16.

MACHADO, Gerônimo. A Rede do Imaginário Infantil: vivendo a vida com arte, embalando a história com a cultura e construindo a memória com o Museu das Crianças do Brasil. II CIPA, Salvador, 2006.

VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A criação do Museu das Crianças em Santa Catarina: uma experiência em andamento. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, jan./jul. 2006, p. 220-238.

________. O museu das Crianças: a experiência piloto no Brasil. Recife, Ed.UFPE 2008.

RECURSOS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA AO DEFICIENTE VISUAL

Josiane dos Santos Martins
Ranúzy Borges Neves Oliveira
Fernanda Martins de Bona Porton

Resumo: O artigo apresentou como objetivo conhecer os recursos e metodologias disponíveis para o ensino de Matemática a deficientes visuais, discorrendo sobre as leis e normas que regem a política de inclusão no Brasil. Cabe às instituições governamentais e não-governamentais a execução desse projeto, possibilitando assim que todos os indivíduos com necessidades especiais tenham acesso aos mesmos direitos e deveres no meio social, exercendo assim, sua cidadania. O professor, em sua formação, deverá estar capacitado a lidar com o aluno deficiente, buscando através de práticas pedagógicas, a inclusão e inserção do mesmo em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação Inclusiva. Formação do Professor. Constituição. Metodologias e Recursos para cegos.

Introdução

O Ministério da Educação e Cultura determina que os sistemas de ensino devem possuir um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Por problemas de preconceito, o deficiente físico ainda é julgado incapaz de viver como uma pessoa sem deficiência e dessa forma, acaba sendo excluído da sociedade e até mesmo privado dos seus direitos de cidadão. Isso ocorre desde os tempos antigos, onde nada se entendia a respeito da deficiência, o que conduzia a pessoa que possuísse qualquer defeito ao abandono ou à morte. O conceito formal em relação à deficiência começou a ser formulado através de estudos científicos, isso proporciona ao deficiente ser detentor de direitos e deveres como qualquer outro indivíduo.

1 História da deficiência

Vivemos numa sociedade em que o preconceito é algo constante na vida das pessoas e a inclusão daquelas que possuem alguma deficiência não é visível ao meio social. O deficiente é rotulado, na maioria das vezes, como incapaz de superar suas limitações e de viver entre as pessoas consideradas normais, sendo impedido de ter os mesmos direitos e deveres que todo cidadão possui.

Desde os tempos primitivos era nítido o preconceito com o deficiente, uma vez que ele era totalmente excluído do convívio social. Isso era visível em algumas tribos, onde qualquer pessoa que fosse acometida de algum tipo de deficiência era abandonada ou morta. Em Atenas, por exemplo, os recém-nascidos eram atirados de um precipício sobre pedras pontiagudas pelos próprios pais. Já para os hebreus, uma pessoa com deficiência era considerada indigna e possuída por espíritos malignos. Dessa forma, quase não existiam deficientes na sociedade antiga. (LOWENFELD, 1974, apud FRANCO; DIAS, 2005).

Somente a partir de 1260, a deficiência deixou de ser algo dos demônios para se tornar um meio de ganhar os céus. A partir de então, começou a se formar um novo conceito em relação ao deficiente. Segundo Amiralian (1986, p. 15), através do Renascimento Cultural e Comercial, nos séculos XV e XVI, a pessoa com deficiência começou a ser vista como um ser digno, capaz e com os mesmos direitos que um cidadão dito “normal”. Esse pensamento foi reforçado então, durante os séculos XVIII e XIX, graças aos avanços na Medicina bem como por meio da Revolução Industrial. Estudos mais aprofundados sobre as causas de algumas deficiências foram realizados nesse período, devido à invenção de diversos tipos de máquinas e equipamentos.

Em se tratando especificamente da cegueira, um grande avanço foi datado no ano de 1784, com a fundação da primeira escola do mundo destinada à educação de pessoas cegas, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, criado por Valentim Haüy. Em seguida, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou-se a pensar na inclusão do deficiente no ensino regular, sendo criados projetos educacionais que favorecessem essa integração. (LOWENFELD, 1974, apud FRANCO; DIAS, 2005).

Acredita-se que o processo de integração, que busca “normalizar” a pessoa com deficiência e atribuir-lhe a responsabilidade de adequação ao meio social, não propõe, conforme constata Mantoan (1998), nenhuma mudança na estrutura social vigente, cabendo ao indivíduo a responsabilidade de se “adequar” ao sistema. Entretanto, as práticas integracionistas demonstraram que as pessoas com deficiências não precisam e nem devem ser excluídas socialmente.

2 Exemplos de políticas públicas voltadas ao deficiente

O amparo às pessoas que possuem algum tipo de deficiência passou a fazer parte das normas brasileiras a partir da Constituição Federal de 1988. A partir de então, foram criados dispositivos legais em áreas como educação, trabalho, assistência social e acessibilidade física, no intuito de garantir a inclusão social dos deficientes. (FCEE, 2006).

Entre as políticas públicas estabelecidas tem-se a reserva de cotas nas universidades para os deficientes, assim como nas empresas públicas. A planificação de espaços abertos, as adequações dos meios de transportes e dos meios de comunicação também estão asseguradas em lei. (MAZZONI, TORRES, 2005).

Na área do trabalho, a Convenção 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) assegura a reabilitação profissional e oportunidades de emprego para todas as pessoas com deficiência e, o artigo 93 da lei Nº. 213/91 obriga as empresas a contratar um número mínimo de deficientes, que seja proporcional à quantidade total de seus trabalhadores. (FCEE, 2006).

A legislação brasileira apresenta grandes avanços em relação à inclusão social das pessoas com deficiência, mas ainda haverá muita dificuldade para que as leis sejam implementadas, pois a aplicação das mesmas enfrenta barreiras decorrentes de uma história de preconceitos, equívocos e dúvidas sobre a capacidade dessas pessoas.

3 Formação do professor

No Brasil, a questão de formação de professores tem sido objeto de estudos, debates e infinitas interrogações em relação ao aperfeiçoamento do educador para o trato com o aluno deficiente. Os futuros docentes, ao invés

de aprenderem a levantar questões em relação aos diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da Educação, são direcionados em aprender o "como fazer" e "o que funciona", como afirma Giroux (1997).

Sabe-se que o professor ainda não recebe, em sua formação acadêmica, o preparo necessário para trabalhar com alunos que possuam algum tipo de deficiência. Não lhe são ensinadas as práticas pedagógicas necessárias para um contato menos traumático com esses educandos. Dessa forma, o docente é obrigado a encontrar métodos para o ensino de seu conteúdo sem discriminar o deficiente, procurando assim, contribuir para a inclusão e inserção do mesmo no processo ensino-aprendizagem.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96) reafirma esta tendência, sobretudo no Capítulo V, exclusivo da Educação Especial. O fato de figurar em um capítulo específico é uma inovação, geralmente interpretada como "discriminação positiva". Mas, apesar das conquistas e avanços na nova LDB, a Educação Especial persiste como apêndice ou subsistema, apartado da concepção de uma educação inclusiva. Cabe assim, a todos os envolvidos no processo de ensino, a busca por novos recursos e metodologias que visam facilitar a aprendizagem dos alunos deficientes.

4 Recursos para o ensino de matemática ao deficiente visual

4.1 O sistema braille

O Sistema Braille é um método de leitura realizado através do tato, desenvolvido com o intuito de possibilitar aos deficientes visuais o acesso a um material impresso como livros, revistas, jornais, etc. Recebeu esse nome em homenagem a seu idealizador, o francês Louis Braille.

Louis Braille nasceu no dia quatro de janeiro de 1809 na cidade de Coupvray, localizada a 45 km de Paris. Para tentar perfurar um pedaço de couro na oficina de seu pai, Louis utilizou um objeto pontiagudo, que acabou ferindo seu olho esquerdo, causando uma hemorragia muito grave. Devido ao limitado conhecimento médico da época, não foi possível encaminhá-lo a um tratamento adequado, e dessa forma a infecção acabou se transferindo para o outro olho. Com apenas cinco anos, o menino teve perda total de sua visão. (VENTURINI; ROSSI, 1978).

Mas Braille surpreendeu a todos com sua inteligência e dedicação aos estudos, apesar das dificuldades causadas pela deficiência. Segundo Venturini e Rossi (1978), devido a essa superação, Louis Braille recebe, aos 10 anos, uma bolsa de estudos na Instituição Real para Jovens Cegos, em Paris. Nesse centro educacional, Louis entra em contato com o complexo método de leitura feito de letras em relevo, criado por Valentin Haüy, fundador da Instituição. Mesmo com todas as dificuldades existentes, Braille dá prosseguimento a seus estudos de forma excepcional, destacando-se também nas aulas de música clássica, que o tornaram um grande pianista. (VENTURINI; ROSSI, 1978).

Conforme relato de Venturini e Rossi (1978), nesse período surge no Instituto um novo modelo de escrita, criado pelo capitão da artilharia do exército francês, Charles Barbier de la Serre. Era um código de pontos e traços em relevo, destinado à comunicação noturna entre os soldados durante a guerra. Todavia, à medida que o novo sistema era explorado na escola, alguns problemas foram detectados.

Então, após diversos cálculos, experiências e revisões no método de Barbier, que exigiram de Louis muito esforço e dedicação por períodos prolongados, um novo alfabeto havia sido criado com apenas seis pontos e alguns pequenos traços horizontais. Através de 63 combinações dispostas em duas colunas, o alfabeto Braille trazia a representação de todas as letras, acentos, pontuações e símbolos matemáticos. Aos 15 anos de idade, o garoto cego de Coupvray, criava um método (Figura 1) que proporcionaria muito mais dependência e liberdade aos deficientes visuais.

De acordo com Marina (2003), em 1826, aos 19 anos, Braille torna-se oficialmente professor, passando a lecionar, então, as disciplinas de gramática, geografia, aritmética e música. Mas somente em 1843, quando a Instituição Real para Jovens Cegos foi transferida para um novo prédio, o alfabeto Braille obteve aceitação pública e passou a ser utilizado de fato. A partir daí, ocorreu uma expansão do sistema por toda a Europa.

Durante o período de dificuldades enfrentadas para que suas realizações fossem aceitas, Braille também teve de lutar contra uma enfermidade. Aos 20 anos, teve a confirmação que estava com tuberculose e, então, passou a contar com cuidados médicos diários. Lecionou até 1850, quando solicita sua demissão por não haver mais condições físicas suficientes para estar em sala de aula. Venturini e Rossi (1978) destacam que Braille continuou apenas com as aulas de piano. Todavia, um ano depois, sua saúde fica muito comprometida, obrigando-o a permanecer acamado até o dia de sua morte. Em seis de janeiro de 1852, apenas dois

dias após ter completado 43 anos, Louis Braille não consegue mais resistir à sua doença e falece.

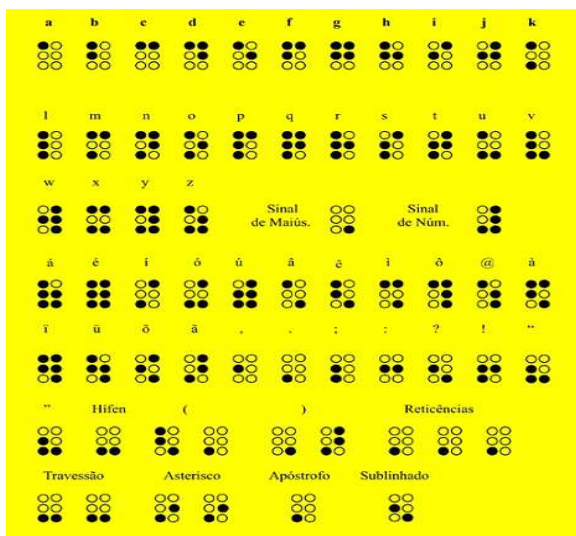



Figura 1: Alfabeto Braille
Fonte: http://www.senai.br/psai/braille_material.asp

4.2 Sorobã

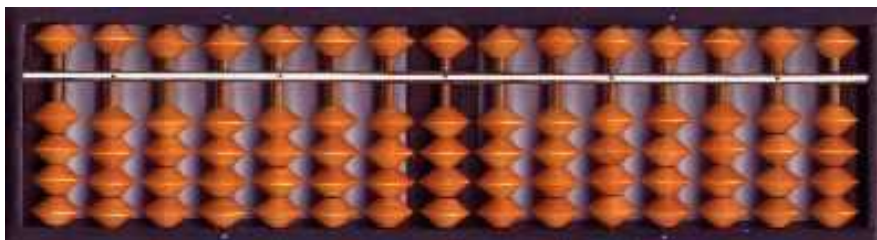
Muitos autores têm registrado a incerteza do local onde o Sorobã foi inventado, uma vez que várias versões são conhecidas. Segundo Marinho e Sambatti (2004), a China foi o primeiro país do oriente a ter contato com o Sorobã. E de lá, o instrumento foi levado ao Japão pelo professor Kambei Moori, ainda com o nome de "Suan-Pan". Após conhecer o completo funcionamento do aparelho de cálculo, Moori escreve um livro, em 1622, intitulado "Embrião do Sorobã". A partir dessa data, os orientais, em geral, tiveram acesso à máquina, perpetuando assim seu uso às demais gerações. É muito freqüente, nos dias de hoje, o ensino do Sorobã já nas escolas primárias desses países.

De acordo com Marinho e Sambatti (2004), no ano de 1908 os imigrantes japoneses trazem o aparelho ao Brasil, uma vez que julgavam imprescindível a utilização do ábaco na resolução de cálculos matemáticos.

Contudo, somente em 1956 o instrumento é divulgado no país, com o auxílio do professor Fukutaro Kato.

Após ter acesso ao aparelho utilizado pelos japoneses, o professor Joaquim Lima de Moraes escreve o livro “Sorobã – aparelho de cálculo para cegos”, disponibilizando, então, àqueles que não dispunham mais da visão, um rico material para a aprendizagem da Matemática. O Sorobã passa então, a desempenhar um papel imprescindível no ensino de Matemática ao deficiente visual e Joaquim Lima de Moraes inicia, a partir desse momento, um período de divulgação do novo recurso de aprendizagem para o cego. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

O Sorobã (Figura 2) é composto por eixos verticais divididos por uma barra horizontal, chamada de régua de numeração ou barra central ou barra zero, que apresenta um ponto em relevo, de três em três eixos, que se destinam a separar as classes dos números (unidade, dezena, centena, milhar, etc). Os eixos inferiores possuem quatro contas (“bolinhas”) cada e os superiores apenas uma. As contas da parte de baixo da régua de numeração valem uma unidade e as de cima representam cinco unidades. Contudo, essas contas somente têm valor no momento em que estão apoiadas na haste central. (TEJÓN, 2007)

Figura 2: Sorobã
Fonte: http://es.geocities.com/abacosoroban

Para ser utilizado, o Sorobã deve estar posicionado em uma superfície horizontal. Segundo Tejón (2007), as contas inferiores são movimentadas para cima com o dedo polegar e o dedo indicador as afastará da barra horizontal e também moverá as contas superiores. Através deste instrumento, o deficiente visual terá condições de resolver problemas envolvendo adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação, radiciação, exponenciais, logaritmos, M.M.C, M.D.C., trigonometria, etc. (TEJÓN, 2007).

4.3 Adaptações

4.3.1 Régua, Fita métrica,Transferidor e Esquadro

Na maioria das vezes, o primeiro instrumento utilizado para pequenas medições com o qual a criança tem contato é a régua. Nada mais justo, adaptá-la para que o aluno cego também possa fazer uso desse recurso nas aulas de Matemática bem como em outras disciplinas. A fita métrica adaptada é outro instrumento que pode auxiliar o deficiente visual na identificação do sistema de medidas. Através do transferidor adaptado, o estudante que possui deficiência visual também poderá medir ou traçar ângulos. E para uma aula realmente eficaz do conteúdo de geometria, é de suma importância que o aluno utilize o esquadro. O estudante cego pode fazer uso desse material de forma adaptada para que também tenha acesso à medição de ângulos retos e linhas perpendiculares, temas imprescindíveis nas aulas de Matemática.

Todos estes recursos (Figura 3) são confeccionados pelos servidores da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, localizada no município de São José/SC, com pontos em auto-relevo, para que o deficiente visual possa tocar e, assim, fazer a leitura das medidas e ângulos encontrados.

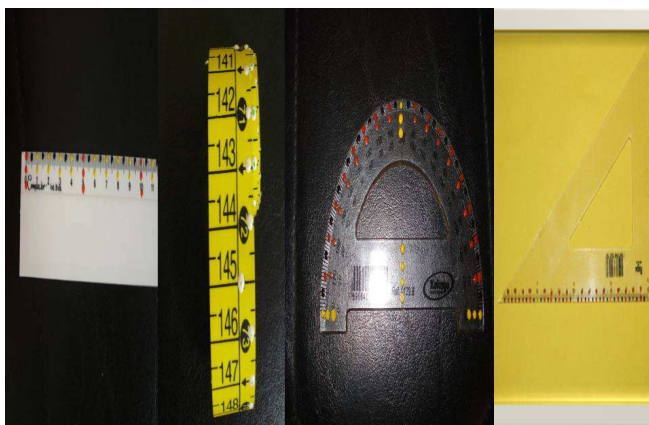



Figura 3: Régua, Fita métrica, Transferidor e Esquadro adaptados
Fonte: Autoras do trabalho

4.3.2 Calculadora

Certamente, a calculadora é um instrumento muito utilizado nas aulas de Matemática para a resolução de diversos problemas. Agora, através da calculadora sonora (figura 4), o aluno cego tem a possibilidade de realizar suas operações aritméticas fora do sorobã. O som é emitido cada vez que uma tecla é selecionada. Para realizar a adição 3 + 8 = 11, por exemplo, o aluno apertará na tecla correspondente a cada número e a calculadora “falará” o nome do algarismo, da operação, do sinal de igual e do resultado. Ela “dirá”: “três mais oito, igual onze”.

Figura 4: Calculadora sonora
Fonte: Autoras do trabalho

4.4 Jogos e peças especiais

4.4.1 Jogos: “Árvore Matemática”, “Brincando com Números” e “Some e Vire”

Um exemplo de recurso que o professor pode utilizar para ensinar Matemática tanto ao vidente (pessoa dotada de visão) como ao deficiente visual, garantido assim a inclusão, é conhecido como “Árvore Matemática”. Como objetivos deste material podem ser destacados a ampliação e a estimulação do conceito de número, a exploração das operações de adição e subtração bem como o estímulo do raciocínio lógico do aluno (FCEE, 2006).

Outro recurso lúdico que o docente da área de Matemática tem a sua disposição para o ensino de deficientes visuais é o jogo “Brincando

com números”, através do qual o aluno cego poderá estabelecer relações dos números com a quantidade correspondente dos objetos que o professor colocará dentro das sacolas de cada algarismo (FCEE, 2006).

O jogo “Some e vire” possibilita o desenvolvimento de várias competências do aluno. Através dessa dinâmica, tanto a coordenação motora quanto a habilidade tátil para o reconhecimento dos números poderão evoluir, além do aumento da noção para classificar e conceituar númeral e quantidade.

Todos estes recursos (Figura 5) são confeccionados pelos servidores da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, localizada no município de São José/SC, através de materiais como tecidos, E.V.A., velcros, palitos.

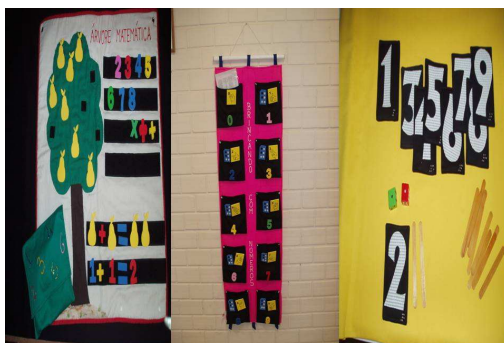



Figura 5: Jogos: “Árvore Matemática”, “Brincando com Números” e “Some e Vire”
Fonte: http//www.fcee.sc.gov.br

4.4.2 Peças Especiais: “Quadro de desenho em relevo com caneta adaptada” e “Kit Geométrico”

O quadro de desenho em relevo com caneta adaptada é confeccionado através de uma peça retangular emborrachada, revestida com velcro. Já a caneta é adaptada com um dispositivo para encaixar um carretel de lã. Assim, durante o desenvolvimento da atividade, a lã irá se fixando no velcro e o aluno poderá tocar aquilo que foi feito. (FCEE, 2006).

O Kit Geométrico é composto por quinze formas geométricas feitas de espuma e revestidas de tecido, em diferentes tamanhos (FCEE, 2006). O aluno cego conhecerá, também através do toque, as principais figuras estudadas dentro da geometria, e assim, poderá estabelecer as semelhanças e diferenças entre elas.

Estas duas peças (Figura 6) também são confeccionadas pelos servidores da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, localizada no município de São José/SC.

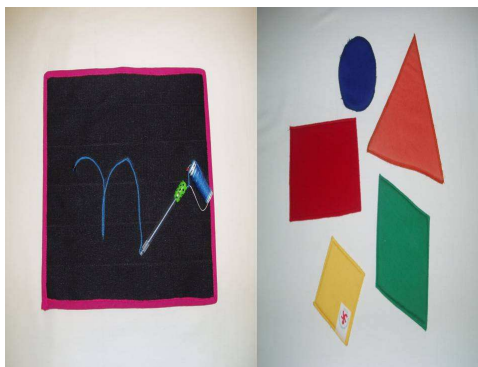



Figura 6: Peças Especiais: “Quadro de desenho em relevo com caneta adaptada” e “Kit Geométrico”
Fonte: http//www.fcee.sc.gov.br

4.5 Braimateca

A Braimateca (figura 7) é um método para o ensino de Matemática a deficientes visuais, desenvolvido pela professora Antonieta Aparecida Gonçalves Pereira Kanso, bacharel em Física pela Unicamp e especialista em Matemática pela mesma universidade.

Figura 7: Braimateca
Fonte:
http://styx.nied.unicamp.br:8080/imagens/fotos/acess_011.jp
g/v iew

A Braimateca, cujo nome vem da junção de Braille com Matemática, é composta por peças imantadas com códigos e símbolos do alfabeto Braille, formados com alfinetes e uma chapa metálica. As que representam números são quadradas e aquelas que representam letras são retangulares, assim o cego consegue distingui-las apenas pelo toque. (KANSO, 2007).

Assim, segundo a mesma autora (2007, p. 39), através deste recurso “o deficiente visual resolve passo a passo uma equação “colando” as peças imantadas na chapa metálica. Ele pode fazer a leitura de qualquer linha, corrigir possíveis erros.” Além da Matemática, outras disciplinas como Química e Física também podem fazer uso da Braimateca, apenas adaptando alguns símbolos e letras que são específicos a cada conteúdo abordado.

4.6 Materiais produzidos em thermoform

O Instituto Benjamin Constant possui uma escola, realiza consultas oftamológicas à população, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, reabilita, produz material especializado impressos em Braille e publicações científicas. Uma dessas

publicações é a Revista Benjamin Constant, distribuída pelo MEC, que agrupa uma série de artigos de diversas áreas do conhecimento, voltados à educação de deficientes visuais. (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2005).

Dentre os materiais que são produzidos pelo Departamento Técnico Especializado do Instituto, podem ser destacados alguns específicos da área de Matemática, que são reproduzidos a partir de uma matriz, num equipamento chamado Thermoform: “Relação Circunferência e Diâmetro”, “Eixo Cartesiano”, “Reta Numerada” e “Formas Geométricas Planas” (Figura 8).

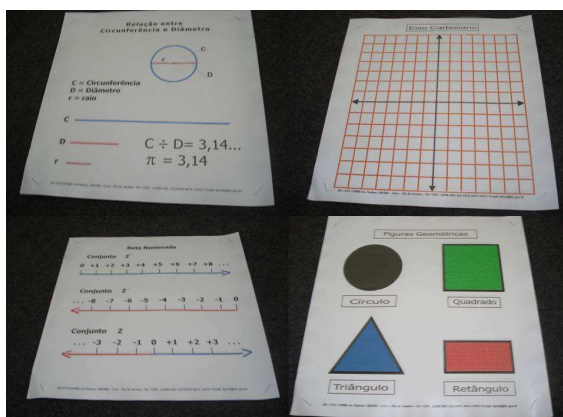



Figura 8: Materiais em Thermofhorm
Fonte: Autoras do trabalho

5 Considerações finais

Este trabalho demonstrou que apesar de escassos, existem metodologias e recursos interessantes que devem ser incorporados pelos professores de Matemática em sala de aula, no intuito de facilitar a aprendizagem para aqueles alunos que apresentem alguma deficiência e assim, o processo de inclusão seja realmente vivenciado em nossas escolas.

O que realmente acreditamos é que não basta apenas apontarmos os erros e problemas existentes nos métodos utilizados para o ensino de pessoas com necessidades especiais. É necessário e imprescindível tomarmos uma posição frente à realidade de leis regulamentadas, porém

inoperantes em nosso país. E que, como profissionais da área de educação, lutemos sim por um presente e futuro dignos de nossos alunos, sendo eles deficientes ou não.

Referências bibliográficas

AMIRALIAN, M. L. T. M. Psicologia do excepcional. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. A Construção do Conceito de Número e o Pré-Soroban. Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/pre_soroban.txt>. Acesso em 24 abr. 2008.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tárcia Regina da Silveira. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v. 30, abr. 2005. Disponível em <http//www.ibc.gov.br>. Acesso em 12 abr. 2008.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

______. Instituto Benjamin Constant. Como tudo começou. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <http://www.ibc.gov.br/?catid=13&blogid=1&itemid=89>. Acesso em 14 abr. 2008.

KANSO, Antonieta Aparecida Gonçalves Pereira. Braimateca: Facilitando a aprendizagem da matemática pelo deficiente visual. Campinas, 2007. Disponível em <http://www1.sp.senac.br/hotsites/arquivos_materias/braimat eca.pdf>. Acesso em 5 abr. 2008.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. Revista Integração. (20), p. 29-32. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

MARINA, Neida. Biografia de Louis Braille. Rio de Janeiro. 2003. Disponível em: <http://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Educacao/Louis20Braille.ht m>. Acesso em 3 abr. 2008.

MARINHO, Sandro Nogueira; SAMBATTI. A história do sorobã. 2004. Disponível em <http://pessoal.sercomtel.com.br/sandroeshirlei/soroba. html>. Acesso em 15 mai. 2008.

MAZZONI; TORRES. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no meio ambiente universitário e seu entorno. Revista Benjamin Constant. Ed. 30, abr 2005. Disponível em <http://www. ibc.gov.br>. Acesso em 23 mar. 2008.

______. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC,1996.

______. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de educação especial no Estado de Santa Catarina: proposta/Coordenador Sergio Otavio Bassetti. São José: FCEE, 2006.

TEJÓN, Fernando. Manual para uso do ábaco japonês: Soroban. Tradução de Raimundo Viana. Ponferrada Espanha, 2007. Disponível em <http://es.geoc ities.com/abacosoroban>. Acesso em 18 jun. 2008.

VENTURINI, Jurema Lucy; ROSSI, Teresinha Fleury de Oliveira e. Louis Braille: sua vida e seu sistema. 2ª edição. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1978.

A LITERATURA INFANTIL COM A TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS: PROJETO MALUNGO

Elika da Silva
Eliane Santana Dias Debus

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo socializar os resultados parciais da pesquisa de TCC (Pedagogia-Unisul/Pedra Branca) que tem como foco a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira e a sua apropriação no espaço escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tal realizou-se uma pesquisa de campo em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Florianópolis que vem a três anos realizando o "Projeto Malungo" no qual apresenta aos estudantes, entre vários produtos da cultura africana e afro-brasileira, a literatura. Interessa-nos verificar a apropriação leitora das crianças que estão ou estiveram inseridas no projeto, se elas reconhecem a importância da literatura com essa temática e se elas se identificam com as personagens destes livros. Metodologicamente o trabalho se constitui através de pesquisa de campo, a coleta de dados ocorreu através de três fontes: 1) entrevistas com16 alunos, entre 08 e 15 anos que está participando a dois anos do projeto, 2) recolha de depoimentos do vídeo documentário sobre o projeto Malungo e 3) entrevista com a professora Rute Albuquerque, coordenadora do projeto. O referencial teórico levou em conta estudiosos que tratam da especificidade da literatura infantil e juvenil (Perrotti, 1997; Zilberman 1990), bem como daqueles que já analisaram a produção infantil sob a ótica étnico-racial (Debus, 2007, Gouveia, 2000). Constatou-se que o projeto apresentou as crianças vários títulos literários e que o conhecimento das raízes do povo africano seduziu os alunos, que são, na sua maioria, afro-descendente, enriquecendo e ampliando os conhecimentos em relação à identidade negra.

Palavras-chave: Literatura infantil. Leitura. Cultura africana e afro-brasileira. Projeto malungo.

> O livro quer ser livre como livre é o pássaro que inventa o seu caminho.
> Thiago de Mello

A reflexão do autor, Thiago de Mello, abre caminho para este trabalho, que tem por objetivo investigar como a Literatura infantil com temática africana e afro-brasileira está presente nas escolas da rede pública Estadual, em especial numa escola de Florianópolis, já que a literatura no espaço escolar deve contribuir para uma relação construtiva da criança com o livro, para a formação leitora e da identidade da criança.

Sabe-se que o atual mercado editorial brasileiro vem investindo forte na produção literária para crianças, porém como destaca Debus (2006), "algumas publicações editoriais estão mais preocupadas em veicular os conteúdos escolares e fortalecer o pacto de venda do que com a qualidade estética das obras que veiculam" (p.107).

A partir das exigências promovidas pela Lei nº 10. 639 MEC, de 09 de janeiro de 2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar do ensino fundamental, a literatura infantil foi convidada a participar deste movimento no espaço escolar. Sendo assim, escolhi como campo de pesquisa a Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi, do Maciço do Morro da Cruz, localizada no município de Florianópolis, Santa Catarina, que atende cerca de 600 alunos, em sua maioria moradora do Morro da Queimada.

O que me levou a escolha desta escola como objeto de estudo, foi o Projeto Malungo? [9].

O projeto Malungo começou a ser idealizado no final de 2005 e implantado na escola a partir de 2006. Este projeto tem como bases a arte, literatura e intercâmbio. Com relação ao último foco do trabalho realizado as crianças trocam correspondência com alunos de uma escola de Angola. O projeto Malungo no ano de 2007 esteve estruturado em outro tripé que é artes, literatura e apropriação da cidade.

Esta pesquisa busca refletir sobre a literatura de temática africana e afro-brasileira que está presente em uma escola da rede pública de Florianópolis, para identificar e analisar como as crianças vêm se

---

[9] Malungo: [Do quimb. Ma'luga, 'companheiro'] S. m. 1. Camarada, companheiro. 2. Títulos que os escravos africanos davam àqueles que tinham vindo da África no mesmo navio. 3. Brás. Irmão colaço ou irmão de criação (AURÉLIO, 1986, p.1073).

apropriando dessa literatura infantil, buscado focalizar se as crianças que participaram ou participam do Projeto Malungo, reconhecem a importância da literatura infantil com a temática africana e afro-brasileira, e se elas se identificam com os personagens destes livros.

Para uma escola ser realmente democrática, um espaço onde todos possam exercer sua cidadania com dignidade, tem que ser um espaço onde não existam posturas de preconceito e discriminação, onde a diversidade que nosso país tem possa servir de exemplo e orgulho para nossas crianças. Neste contexto a literatura infantil ocupa um importante espaço, principalmente na contemporaneidade, em que as narrativas apresentam personagens africanos e afro-brasileiros em uma postura mais digna.

Metodologia:

Metodologicamente este trabalho se constituiu através de Pesquisa de campo em uma escola pública estadual de Florianópolis, verificando como esta vem trabalhando com a questão étnico-racial tendo como instrumento a literatura infantil, dentro de um trabalho chamado “Projeto Malungo”.

A coleta de dados ocorreu através de entrevistas com uma turma da 4ª série do Ensino Fundamental, num total de 15 alunos, entre 08 e 15 anos que está participando a dois anos do projeto. Também foi entrevistada a professora Rute Miriam Albuquerque, coordenadora do projeto em 2007. Também se recorreu a duas entrevistas realizada pela professora Eliane Debus no ano 2006 com a coordenadora do projeto professora Rute Miriam Albulquerque e com a professora Viviane Ribeiro Corrêa, que trabalha na gestão da escola pesquisada, nos serviu de apoio.

Outro recurso para a coleta de dados foi os “bastidores” gravados e que não foram utilizados no vídeo documentário final sobre o Projeto Malungo, onde aparecem às crianças apresentando seus relatos sobre a literatura infantil que deu suporte ao projeto, este vídeo documentário nos serviu como instrumento de observação e reflexão sobre como os alunos se apropriaram da literatura africana e afro-brasileira.

Por último, mas não menos importante, recorreu-se à observação do acervo de literatura africana e afro-brasileira utilizado para o projeto.

A entrevista com as crianças teve como instrumento um questionário com 8 questões relacionadas ao Projeto Malungo e a literatura

infantil africana e afro-brasileira. A entrevista com a coordenadora do projeto foi efetivada através da utilização de gravador.

O referencial teórico utilizado na pesquisa levou em conta estudiosos que tratam da especificidade da literatura infantil e juvenil (Perrotti, 1997; Zilberman 1990; Lima, 2005.), bem como daqueles que já analisaram a produção infantil sob a ótica étnico-racial (Debus, 2007, Gouveia, 2000).

Considerações até o momento:

Ao realizar a pesquisa de campo que contou com o apoio de um vídeo documentário com a fala de 15 crianças sobre os livros de literatura infantil africana e afro-brasileira, e um questionário realizado com os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, contando com 15 alunos, percebe-se que a literatura com a temática africana e afro-brasileira está bem presente em suas memórias, considerando que o Projeto Malungo, iniciou-se no ano de 2006, tendo continuidade em 2007, e no presente ano até o momento da pesquisa o projeto ainda estava em fase inicial.

No vídeo documentário as crianças são filmadas individualmente, fora da sala de aula, elas contam às histórias dos livros que elas mais gostaram de conhecer durante o projeto, é impressionante as crianças contando as histórias dos livros, pois contam todos os detalhes das obras, com uma expressão de contentamento.

Durante as narrativas teve uma criança que ao falar da história da Menina bonita do laço de fita de Ana Maria Machado, diz: ela é negra igual eu.

Debus (2006) afirma que a obra literária exerce no leitor um poder, (positivo ou negativo) neste caso foi positivo, pois a criança ao falar sobre a história reconhece sua cultura e identifica-se com a personagem do livro.

Em vários momentos as crianças falavam da África e da cultura africana, destacando como a cultura dos afrodescendentes é importante, assim como sua identificação com os personagens e ampliação do conhecimento de sua cultura.

Antes da aplicação do questionário com os alunos da 4ª série, foi retomado em conversa informal, sobre o que eles lembravam do Projeto Malungo, relacionados com a literatura africana e afro-brasileira, de 15 alunos 10 se manifestaram sobre o projeto com bastante entusiasmo.

Depois da conversa, fomos assistir ao vídeo documentário onde eles aparecem relatando suas experiências com a literatura infantil africana e afro-brasileira, proporcionando assim um momento de resgate do que eles vivenciaram durante o projeto, para que eles relembrassem melhor o projeto. Das crianças que apareciam no vídeo documentário tinha 5 que eram desta turma, os outros, saíram da escola ou estudam no outro período.

Depois de assistirmos o documentário pedi para que eles respondessem o questionário. As dificuldades foram grandes para a compreensão das questões assim como para responder o que eles estavam pensando, em vários momentos pediram a minha ajuda, teve 5 alunos que não interagiram com a turma, eles ficavam o tempo todo fazendo gozações sobre o que os outros falavam, estes cinco alunos tem idade de 10 a 15 anos, acredito que eles não gostariam de estar na sala de aula naquele momento.

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar como a Literatura infantil com temática africana e afro-brasileira está presente nas escolas da rede pública Estadual, em especial numa escola de Florianópolis, já que a literatura no espaço escolar deve contribuir para uma relação construtiva da criança com o livro, para a formação leitora e da identidade da criança.

Percebe-se que a literatura é um instrumento de muito valor nas mãos do educador, com a pesquisa realizada conclui-se que é possível através de um projeto de qualidade que tenha o compromisso da democracia assim como o respeito as diferentes culturas existentes levar os alunos a se conhecerem reconhecerem-se, contribuindo para uma relação construtiva da criança com o livro.

Essas crianças que participaram do Projeto Malungo são crianças que sabem do valor de sua cultura, que é cheia de luta e garra de um povo que sempre lutou para garantir seus direitos, mas nunca deixaram morrer suas crenças, religiões, costumes, artes e outros.

Constata-se que “O projeto Malungo” é de grande benefício tanto para a escola como para a comunidade, pois o conhecimento das raízes do povo africano encanta os alunos que são na sua maioria afrodescendentes, enriquecendo e ampliando seus horizontes, neste contexto a literatura infantil teve função importante na valorização da cultura africana e afro-brasileira assim como a identificação das crianças com as personagens das histórias lidas.

A literatura tem uma participação em nossas vidas que invade o nosso imaginário, apresenta-se como uma linguagem a ser conhecida, pois

nela conhecemos e reconhecemos lugares e personagens que nos fascinam. A narrativa literária para o leitor, principalmente jovem, influencia muito seu imaginário como um espaço de sonhos, emoções e a imaginação.

Acreditamos que o objetivo da Lei 10. 639/03 (MEC) é trazer para as instituições escolares uma temática que durante muito tempo ficou excluída das discussões de forma explícita, embora sempre latente. Para isto é necessário que o educador tenha o conhecimento e a consciência da importância do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e ir atrás de subsídios e informações que lhes permitam formar conhecimentos não baseados em preconceitos e assim poderem construir juntos com seus alunos ações de respeito e cidadania.

Acredito que o grande desafio da educação nos dias atuais é conseguir desenvolver conteúdos que levem a uma construção crítica dos alunos, proporcionando a este não só o aprendizado acadêmico, mas sim os levando a refletir sobre suas atitudes, para serem pessoas críticas, participativas, solidárias em suas sociedades, para isto acontecer democraticamente é necessário levar em conta as diferentes culturas existentes na formação de uma sociedade.

Para que isto ocorra todos os profissionais da educação tem que estar envolvidos tem que ter conhecimentos precisa estar sempre se atualizando e capacitando-se, em todas as áreas da educação, só assim a escola conseguirá ser um espaço de interação. Segundo Leite e Rodrigues (2000)

> Uma sociedade que em virtude da mobilidade das populações e dos fenômenos de globalização se torna cada dia mais multicultural exige uma escola que recontextualize os seus conteúdos e estratégias de ensino, de forma a ser capaz de reconhecer a diversidade das culturas e de valorizar processos de interacção que gerem enriquecimentos mútuos. (p.12).

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Silmara B. Poema retrato. In: Oro Obinrin. Rio de Janeiro: Criola, 1998.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira e J. E. M. M., LTDA. Novo dicionário da língua portuguesa. 1986 ed. Nova Fronteira S.A. Rio de Janeiro.

BALÇA, Âgela. A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil. In: Língua materna e literatura infantil, elementos nucleares para professores do Ensino Básico. Fernando Azevedo (org). Lisboa Porto, Lidel. 2006.

Crianças do Mocotó elaboram máscaras africanas de argila. A notícia, Santa Catarina, sexta-feira 18/8/2006.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? In: A Criança, a Língua, o Imaginário e o Texto Literário. Centro e Margens na Literatura para Crianças e Jovens. Actas do II Congresso Internacional, Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, 2006.

DEBUS, Eliane. Festaria de Brincança, a leitura literária na educação infantil. São Paulo: Paulus. 2006.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. Célestin Freinet. Uma pedagogia de atividade e cooperação. 3ªed. SP: Vozes, 1997.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. Texto apresentado no Congresso do ISCHE (International Society Conference of History of Education), 23. 2000 Alcalá de Henares, Espanha. Acessível em http://www.scielo.br

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história & histórias. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 1990.

LEITE, Carlinda; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Contar um conto, acrescentar um ponto. Uma abordagem intercultural na análise da literatura para infância. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: Superando o racismo na escola. 2º edição revisada/Kabengele Munanga, organizador. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Ministério da Educação, out., 2004.

MOURA, Glória. O direito á diferença. In: Superando o racismo na escola. 2º edição revisada/kabengele Munanga, organizador. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: Superando o racismo na escola. 2º edição revisada/kabengele Munanga, organizador. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PERROTTI, Edmir. O texto sedutor na literatura infantil. São Paulo: Ed. Ícone. 1986.

SANTOS, Sales Augusto. A lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Coleção educação para todos. 2005. Edições MEC/BID/UNESCO.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: Superando o racismo na escola. 2º edição revisada/kabengele Munanga, organizador. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SISTO, Celso. A pretexto de se escrever, publicar e ler bons textos. In: O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor. Org. Ieda de Oliveira. 1ª ed. São Paulo: DCL, 2005.

THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições. In: Superando o racismo na escola. 2º edição revisada/kabengele Munanga, organizador. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11ª ed.rev. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

MEMÓRIA E ORALIDADE: RECOLHENDO E RECONTANDO HISTÓRIAS NA COMUNIDADE DE IMBITUBA

Eliane Santana Dias Debus

Resumo: A presente pesquisa (PUIC- Projeto em disciplina) foi realizada com alunas da 6a. fase do Curso de Pedagogia da UNISUL, (Imbituba, 2006.2) e integrou-se às atividades da disciplina Literatura Infantil, Núcleo Orientado. Na tentativa de resguardar e manter vivas as narrativas tradicionais, o objetivo geral foi o de realizar levantamento de narrativas orais na e da comunidade de Imbituba, por meio de depoimentos de pessoas com mais de 60 anos de idade. Juntamente, buscou-se fazer uma contextualização da origem das pessoas entrevistadas para reconstituir a possível origem das narrativas. As narrativas foram ouvidas/gravadas e, posteriormente, transcritas. Nessa transcrição, as alunas receberam orientação para reescrever a história sem perder o tom de oralidade que compõe a origem destas narrativas. A turma, composta de 12 alunas, reuniu um total de 13 narrativas. Curiosamente todas as histórias recolhidas fazem parte do repertório de assombramentos, histórias de medo e quebrantos. Walter Benjamin, Gilka Girardello e Celso Sisto orientaram teoricamente a pesquisa. A atividade provocou o encontro do presente com o passado; as alunas fizeram um exercício de escuta e valorizaram a história do outro, neste caso específico o de uma pessoa da terceira idade. Por outro lado, desenvolveu a sensibilidade para a arte de ouvir e contar histórias; bem como possibilitou a construção de um acervo de narrativas orais que poderá ser utilizado pelas estudantes em sua prática docente.

Palavras-chave: narrativa, oralidade, memória, literatura

> A pessoa que conta e escuta uma história compartilha da mesma clareira imaginária durante os minutos que dura a narração. Ainda que as imagens mentais sejam únicas para cada um, entre elas vibra a centelha de um sentido comum.
>
> Gilka Girardello

Este texto apresenta os resultados do projeto Quem conta um conto aumenta um ponto: tecendo os fios da história através da recolha de narrativas da oralidade apresentado na modalidade PUIC “Projetos em Disciplina”, tendo se integrado às atividades da disciplina Literatura Infantil, Núcleo Orientado e realizado com alunos da 6a. fase do Curso de Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Unidade de Imbituba, no segundo semestre de 2006.

Na tentativa de resguardar e manter vivas as narrativas tradicionais, este projeto teve como foco central a recolha de narrativas oriundas da oralidade através de entrevista com pessoas com mais de 60 anos de idade. Essas narrativas poderiam ser causos, contos, lendas, mitos, parlendas, cantigas de roda, cantigas de ninar, enfim todos os gêneros discursivos advindos da linguagem oral.

Sabe-se que contar histórias é uma das atividades mais antigas que permeia as relações humanas, na década de 30 do século XX, porém, o historiador alemão Walter Benjamin refletia sobre a extinção da arte de narrar, pois, segundo ele, “a faculdade de intercambiar experiências” estava aos poucos definhando.

No entanto, percebe-se que o exercício de contar histórias no espaço educativo, que contempla em especial as crianças de 0 a 6 anos, está cada vez mais forte. Este fato, talvez, se deva ao novo olhar à Educação Infantil enquanto espaço constitutivo de momentos significativos para a formação da criança, quer seja intelectiva, quer seja emotiva.

Quem conta um conto aumenta um ponto, diz o ditado popular da tradição narrativa. Ao contar um conto, uma narrativa, um causo..., sem dúvida, aumenta-se um ponto. Um ponto na costura da sensibilidade, da emoção, do encantamento que existe na troca entre o ouvir e o narrar. Comunhão entre aquele que se aventura nas aventuras de contar e aquele que, encantado, aconchega a concha do ouvido mais perto para deliciar-se com a narrativa do outro que traz, pela oralidade, um mundo novo (DEBUS, 2006).

Quem de nós não se lembra com carinho das narrativas ouvidas na infância? Que curiosidade nos levava a ouvir as conversas dos mais velhos? Que interesses tantos nos relatos das visitas? Quantas e tantas bruxas, fadas, lobos, boitatás povoaram nossas noites, nossos dias... nossas vidas de criança?

Como educadores não podemos deixar findar a arte de contar histórias. Se findaram as rodas em torno da fogueira, do fogão à lenha, nas

noites enluaradas de verões longínquos, não feneceu a sedução do contar e ouvir histórias. Precisamos restituir seu espaço. Vivemos numa corrida contra o tempo. Os pais ocupados com seus afazeres profissionais ou despreparados, e a escola com um currículo pragmático não privilegiam o contar histórias. Sempre, porém, há tempo para o "tempo de contar histórias" e fazer com que esta arte não se perca no tempo.

Nas palavras do escritor e contador de histórias Celso Sisto:

> Ser ouvinte de uma história é assumir uma condição especial. Especial se considerarmos que este é também um momento de revelação. E o que o ouvinte espera, do narrador, neste momento, é que haja entre eles uma correspondência direta de emoções e sensações (SISTO, 2004, p. 87).

Assim, este projeto teve como objetivo geral realizar levantamento de narrativas orais na e da comunidade de Imbituba (SC) por meio de depoimentos de pessoas com mais de 60 anos de idade.

Os objetivos específicos contavam com a proposta de desenvolver a sensibilidade para a arte de ouvir e contar histórias; e de construir um acervo de narrativas orais que pudessem ser utilizadas posteriormente pelas estudantes em sua prática docente.

A partir da constatação da importância do registro das narrativas orais, cada aluno fez o levantamento de uma narrativa com uma pessoa com mais de 60 anos, independente de sexo, credo ou etnia, buscando-se, ainda, fazer uma contextualização da origem das pessoas entrevistadas para reconstituir a possível origem das narrativas.

As narrativas foram ouvidas/gravadas e, posteriormente, transcritas, sendo que, para essa transcrição, as alunas receberam orientação para reescrever a história sem perder o tom de oralidade que compõe a origem dessas narrativas.

Onde se descrevem os resultados

A turma era composta de 12 alunas, cada uma fez uma recolha, sendo que a aluna Lucimar F. da Silva Oliveira trouxe duas narrativas, totalizando 13 narrativas. Curiosamente todas as histórias recolhidas fazem parte do repertório de assombramentos, história de medo e quebrantos:

boitatás voadores e enamorados, bruxas que “embruxavam” crianças, baús de tesouros escondidos, pessoas castigadas por desobedecerem à “guarda” de dias religiosos.

Vejamos os títulos das narrativas recolhidas e suas autoras:

1) A caçada – História recolhida pela aluna Jandara.

Relato de D. Santina, 73 anos, moradora deste município de Imbituba, natural de Jaguaruna (SC). Os fatos contados aconteceram no município de Imbituba, por volta da década de 1930.

2) O castigo da Sexta-feira Santa - História recolhida pela aluna Rosângela Vieira.

Relato de Firmina Bernardina de Medeiros, 80 anos, moradora de Imbituba.

3) O fantasma da noite - História recolhida pela aluna Dulcemar Abreu de Freitas Lessa.

História contada por Manoel Egidio de Freitas, 83 anos.

4) Alma do além - História recolhida pela aluna Rosane

Relato de Alice Nunis, 88 anos, moradora de Paulo Lopes.

5) Da coragem ao desespero - História recolhida pela aluna Reasilvia Gomes Ribeiro.

6) De rezas e bruxas - História recolhida pela aluna Fernanda Carvalho.

7) O lobisomen - História recolhida pela aluna Lucimar F. da Silva Oliveira.

Relato de Nildete Carvalho de Oliveira, 66 anos, natural de Tubarão, SC.

8) O mistério do Boitatá - História recolhida pela aluna Lucimar F. da Silva Oliveira.

Relato de João Joaquim da Silva, 69 anos, natural de Imbituba, SC.

9) O navio encalhado - História recolhida pela aluna Talita Gisele Pereira.

Relato de Acedilio Pereira, morador da Vila Alvorada, Imbituba.

10) Histórias de bruxa - História recolhida pela aluna Maria Conceição Ramildes Ferreira.

Relato de Valdírio Joaquim Ramildes, 73 anos, natural de Imbituba.

11) Eu vi o boitatá - História recolhida pela aluna Adriana Costa Cassales.

Relato de Constantina Soares, 82 anos, moradora de Imbituba.

12) História do boitatá - História recolhida pela aluna de Mislene Silva da

Rosa

Relato de Maria, 63 anos, moradora de Imbituba.

13) Um tal de seu Peru - História recolhida pela aluna Carla

Relato de Manoel Figueiredo, 67 anos

Conclusões

Acreditamos que o trabalho tenha sido produtivo, pois provocou o encontro do presente com o passado, em que as alunas fizeram um exercício de escuta e valorizaram a história do outro, neste caso específico o de uma pessoa da terceira idade.

Os textos reunidos estão recebendo um tratamento cuidadoso de revisão e encaminhadas para serem ilustrados (uma ilustração por narrativa). Tem-se como propósito final reunir os texto em formato de livro e encaminhá-lo para publicação, pois acreditamos que, além de contribuir para a permanência dessas narrativas no repertório literário da comunidade, servirá como material literário a ser utilizados nas escolas da Região. O livro poderá ser trabalhado em todas as faixas etárias e níveis de ensino. Dessa forma cumprimos um dos nossos objetivos específicos que buscava construir um acervo de narrativas orais que pudessem ser utilizadas, posteriormente, pelas estudantes em sua prática docente.

Provavelmente, muitos, inclusive você, já devem ter escutado ou lido sobre dúvidas em relação às estratégias de trabalho com a narrativa, como o questionamento do que seria “melhor” ou mais importante: narrar oralmente ou ler oralmente a história. Existiria um fazer “melhor” que o outro? As crianças aceitariam uma prática em detrimento da outra? E os professores?

Gilka Girardello (2004) destaca que a história contada com o uso do livro é uma prática legitimada pela literatura especializada enquanto a história contada sem o uso do livro, às vezes, é compreendida como “mero

passatempo". A partir dessa reflexão seu olhar investigativo recai sobre o segundo tipo de narração, levantando seus aspectos positivos:

a) A narração oral é sempre uma forma dialógica – conspiração entre aquele que narra e aquele que escuta ("respirar junto").
b) No que diz respeito à voz: maiores possibilidades expressivas e interação lúdica, flexibilidade e independência.
c) A presença: a narração somente se concretiza no encontro pleno com o receptor.
d) A imaginação: exercício de evocar imagens na ausência das figuras.

A história contada com o uso do livro, por sua vez, permite que a criança tenha contato com um produto cultural materializado no suporte livro, visualizando o tipo de papel, letras, o colorido das ilustrações etc. A ilustração contemporânea nos livros infantis não ocupa o papel de reproduzir o que está escrito, mas aguçam o senso estético do leitor para outro tipo de leitura, que é a leitura da imagem. No caso das crianças pequenas, muitas vezes as ilustrações colaboram para criar hipóteses para o que está escrito, isto é, a imagem possibilita a antecipação do sentido do texto.

Como destacado em texto anterior "tanto o ato de ler como o de contar requer do professor um conhecimento prévio do texto e um planejamento que conquiste o leitor para o momento de troca entre o narrar e o ouvir. Essa atividade exige um determinado número de estratégias que viabilizem a cumplicidade entre o narrador e o leitor-ouvinte. O professor deve estar sensibilizado para sensibilizar, seduzido para seduzir, daí que a escolha da história a ser narrada tem que apaixonar primeiramente o narrador... A escolha do texto a ser narrado ou lido não deve obedecer a uma visão utilitarista, moralista, em que fique explícita a moral da história ou a sua 'mensagem'" (DEBUS, 2006).

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo:Brasiliense, 1994.

DEBUS. Eliane. Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

BELLO. Sérgio Carneiro. Quem conta um conto: a narração de histórias na escola e suas implicações pedagógicas. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – CED, UFSC, Santa Catarina.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. Trad. Marcus V. Mazzari. 4.ed. São Paulo: Summus, 1984.

BUSATTO. Cléo. Contar e encantar - Pequenos Segredos da narrativa. Petropólis: Vozes, 2003.

GIRARDELLO, Gilka (org.). Baús e chaves: da narração de histórias. Florianópolis SC: SESC: Milbocas, 2004.

REFLEXÕES SOBRE A MINISSÉRIE “HOJE É DIA DE MARIA”: A PRESENÇA DA INFÂNCIA NA TV

Maria Leonor Eyng Della Giustina

Resumo: Este trabalho busca refletir como está sendo retratada a infância nos programas de televisão identificando e analisando que mensagens estão implícitas ou explicitas nos programas de TV. Para efetivar esse propósito, escolheu-se a minissérie “Hoje é Dia de Maria”, tendo como objetivo geral perceber como a infância foi veiculada no seu enredo. Esta é uma minissérie que busca resgatar a infância, não tendo como foco principal a venda de produtos e sim valorização da criança que aos poucos ganha mais espaço nos programas de TV. A infância é uma fase de suma importância que deve ser respeitada por este poderoso meio de comunicação. Cabe analisar também que este não é um programa recomendado para menores de doze anos, mas, a segunda temporada foi ao ar no mês de outubro enfatizando o dia das crianças. Percebe-se, no entanto, que a minissérie tem como foco mostrar ao público adulto e os elementos que fazem parte desta fase tão importante na vida das crianças.

Palavras-chave: Infância, televisão, minissérie, linguagem.

Uma caixinha mágica chamada televisão

A televisão é um importante e abrangente meio de transmissão de informações de idéias e ideais que está presente no dia-a-dia dos indivíduos. Conforme Valim (1998), a idéia de trabalhar com imagens está ligada à história das civilizações, pois o homem já nos tempos primitivos utilizava os desenhos para deixar suas impressões, e assim, observá-las e deixar marcas para gerações posteriores.

Partindo desta idéia, observou-se que a história do Brasil, como em todo mundo, está repleta de buscas por novidades, principalmente em relação com as imagens e ao entretenimento. O cinema no Brasil teve a sua primeira sessão em 1902. Conforme, Gontijo (2004) quatro anos depois já existiam salas de exibição nas principais cidades brasileiras sendo que eram os próprios donos que produziam a maior parte do material. De acordo com Zilberman (1986) antigamente as matinês faziam parte do lazer das

pessoas. Muitos dos filmes produzidos não eram direcionados ao público infantil, mas mesmo assim as crianças iam ao cinema com seus gibis. Esta associação se caracterizou como criança-matiné-gibi marcando as décadas de 1940-50.

O brasileiro, segundo Gontijo (2004) “tem espírito novidadeiro”. Assim, mais tarde, surge o fenômeno chamado televisão, mudando a sociedade e a organização da família, pois, esta antes se concentrava na cozinha e depois com o novo aparelho em casa, passou para a sala. “A TV pauta nossas conversas, dita nossa hora de dormir, a decoração de nossas casas a qualidade do que comemos e sabemos.” (PEREIRA, 2002, p. 15). A televisão também, está presente nas conversas realizadas na família, no trabalho e em vários lugares sociais, Influenciando nossas conversas cotidianas.

O ser humano, depois de muitas tentativas, realizou em 1920 as primeiras transmissões da televisão. O inglês John Logie Baird, através do sistema mecânico baseado no invento de Nipkow. Segundo Rezende (2002), este veículo se tornou, no século XX um fenômeno da maior importância. Mas, para se tornar o que é hoje, a televisão passou por vários processos de transformação.

A televisão chega ao Brasil

Em 1948, o dono da cadeia de jornais e emissoras “Diários Associados” Assis Chateaubriand1, viajou aos Estados Unidos para adquirir equipamentos de televisão. [10] Dois anos depois, em 1950, a TV estréia no Brasil, sendo o quarto país a implantar esta tecnologia. De acordo com Pereira (2002), Assis Chauteabriand importou 20 televisores que foram espalhados em locais como o Viaduto do Chá, Cine Metro e Pacaembu. O objetivo era que este meio de comunicação pudesse ser apreciado em São Paulo, e, posteriormente, se expandir para os demais estados. O Brasil vivia uma época desenvolvimentista, com crescimento industrial, urbanização e progresso pessoal e coletivo. Ainda segundo Pereira (2002), a televisão nesta época era anunciada como uma “janela

[10] Assis Chateaubriand implantou a TV no Brasil como um subproduto do rádio, por já possuir experiência e pessoal para trabalhar nesta área. E em uma década o povo brasileiro substituiu o rádio pela TV. GONTIJO, Silvana. O livro de ouro da comunicação. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004, p.414-415.

para o mundo", sendo que este meio de comunicação entraria nos lares trazendo conhecimento através dos olhos e ouvidos das pessoas.

Nos primeiros anos, os patrocinadores determinavam os programas que deveriam ser produzidos e transmitidos, muitos deles vinham do exterior e tinham o nome da empresa patrocinadora, um exemplo disso é o Repórter Esso. Neste mesmo ano vai ao ar o primeiro programa infantil "a primeira versão do Sítio do Pica Pau Amarelo", produzida no Brasil e transmitida pela Tupi, baseada na obra infantil de Monteiro Lobato. Conforme Caparelli (1986) o programa permaneceu no ar até 1963. Está primeira versão do Sítio do Pica Pau Amarelo foi produzida em uma fase em que a televisão dispunha de pouca tecnologia, quem estava à frente da adaptação e organização do programa era Tatiana Belinky, que o teatralizou. Nas palavras de Caparelli:

> A autora teve algumas facilidades. Uma delas era conhecer não só as obras de Lobato, mas igualmente ter conhecido o próprio escritor e de saber o que era o "famoso espírito lobatiano: a inteligência e a cultura a serviço da criança, numa literatura que, brincando e rindo, ensina a viver, desenvolve a personalidade e o intelecto". (1986, p.75)

Esse programa não era de cunho pedagógico, mas tinha como objetivo divertir, educar e levar cultura e o folclore ao povo brasileiro. Um dos pontos positivos, nesta época, era que os produtores não visavam a venda de produtos e a busca do lucro, mas sim educar e levar a criança a conhecer elementos da nossa cultura divertindo ao mesmo tempo. Esta versão, conforme Caparelli (1986) atingiu um numeroso público, os índices ficaram em torno de 70% a 80%. Sendo que, a segunda versão já com o auxílio do vídeo-tape foi produzida e exibida pela Rede Globo com o apoio do Centro Brasileiro de Televisão Educativa, do Rio de Janeiro. [11] Esta segunda versão do Sítio do Pica Pau Amarelo transmitida em 1979, marca uma nova fase da televisão brasileira. "O novo Sítio do Pica-Pau Amarelo aproveitava as idéias dos bonecos de Vila Sésamo, mandando fabricar alguns deles nos Estados Unidos, e possuía também uma preocupação educacional". (CAPARELLI, 1986, p.77).

[11] A Globo teve sua concessão outorgada para a Rádio Globo no governo de Juscelino Kubitschek em julho de 1957 no comando do jornalista Roberto Marinho, e em 26 de abril de 1965 foi cedido o canal 4 do Rio de Janeiro para o funcionamento da TV Globo.

Segundo Caparelli (1986), o Sítio não era uma aula, mas tinha conteúdo pedagógico diluído no enredo. Nesta segunda fase do Sítio do Pica-Pau Amarelo, e da televisão brasileira, já se visava à venda de produtos como os bonecos do Sítio e a obtenção do lucro com os mesmos, o que não se tinha na primeira versão produzida pela Tupi. A segunda versão do sítio recebeu da (UNESCO) em 1979, o prêmio de melhor programa daquele ano. Está foi à versão que alcançou maior audiência, permanecendo até 1986.

A criança e a televisão

A televisão está presente na maioria dos lares fazendo parte do dia-a-dia das pessoas e influenciando-as. Segundo Rezende (2002), este abrangente meio de comunicação é um fenômeno social de suma importância em nosso século. Sendo comparado até com a prensa de Gutenberg. Conforme dados do IBGE, o país vê em média 3,9 horas de TV ao dia. [12] Este poderoso meio de comunicação está se tornando uma atividade cada vez mais comum na vida das pessoas, e principalmente das crianças. Elas, segundo Sampaio (2002), são junto - com os adolescentes - o público que apresenta uma média nacional elevada de exposição à TV, cerca de 4 horas diárias. De acordo com Pereira (2002) as crianças entre 6 e 11 anos passam, em média, entre 21 a 33 horas semanais Ldiante do televisor. Enquanto o tempo passado na escola è o de 25 horas por semana. “Um estudo realizado há dois anos pelo programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina, constatou que assistir a televisão era uma atividade mais marcante na rotina de todos os contextos sociais”. (GENTILE, 2006 p.44).

Diante desse alto índice que trata do tempo em que a criança e os adolescentes brasileiros passam em frente ao aparelho de televisão, a Unilever, fabricante do OMO preocupada em obter informações referentes à como as crianças ocupam o seu tempo em que não estão na escola realizou uma pesquisa em dez países europeus. [13] A intenção era saber o quanto as crianças brincam fora de casa, e se sujam. De acordo com Pellegrini (2003), conforme a pesquisa 82% das mães responderam que as

---

[12] PEREIRA COSTA JUNIOR, LUIZ (org.) et al. A vida com a TV o poder da televisão no cotidiano. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

[13] PELLEGRINI, Denise. Televisão versus brincadeira. 2003, p.1de2. Disponível em: http://revistaescola. .abril.com.br/preview.shtml. Acesso em: 09 ago. 2007.

crianças assistem à TV com freqüência e 73% se preocupam com o fato de seus filhos brincarem pouco tempo fora de casa. È preciso ressaltar que as próprias estruturas dos grandes centros urbanos contribuem para este processo, pois as crianças cada vez mais estão “presas” dentro de seus próprios apartamentos e/ou casas. Mas, “-Se a criança não for estimulada a fazer outras atividades, vai ficar mesmo doze horas por dia à frente da TV, - diz a supervisora de criação do Disney Club, Anna Muylaert.” (PEREIRA, 2002, p.47).

O fato é que a televisão é a companhia de muitas crianças fora do horário da escola. Todavia, se torna fundamental que os pais e os professores sejam auxiliadores na formação de um telespectador ativo, visto que o avanço tecnológico sem precedentes permite que várias imagens e informações de diversas culturas invadam nossos lares e sendo assistidas pelas crianças.

> Em muitos países europeus e na América do Norte, no Japão e na Austrália, é bastante comum que as crianças tenham todas as formas possíveis e imagináveis de tecnologia de mídia em suas casas. Elas possuem não apenas um aparelho de televisão, mas, às vezes, dois ou três na mesma casa, dos quais um muitas vezes se localiza no próprio quarto da criança. (BUCHT, p.47, 2002)

Os meios de comunicação vêm, ao longo dos anos, se aperfeiçoando tornando-se mais acessíveis a todas as classes sociais. Desta forma, a criança tem maior acesso aos diversos tipos de tecnologia, ficando exposta a vários tipos de fatos, informações e imagens dos quais cria seus próprios conceitos sobre a realidade.

> Elvira Souza Lima, pesquisadora na área de neurociências aplicada à mídia, de São Paulo, explica que a linguagem que a TV usa-imagens e movimento, coloridas, trabalhadas com cortes e fusões e envolvidas em trilha sonoras especialmente escolhidas-mobiliza o sistema límbico, estrutura do cérebro responsável pelas emoções. (GENTILE, 2006p. 46).

O que se mostra é que a linguagem utilizada pela televisão dispõe de vários recursos com objetivo de influenciar, de mobilizar as pessoas. Conforme Rezende (2002), as informações oferecidas ao telespectador em geral e, principalmente, ao público infantil - mais vulnerável - repletas de mensagens revestidas de um alto grau de verossimilhança, tornando-se difícil de questionar.

Novelas e minisséries

Neste tópico serão abordadas as novelas. È preciso que se compreenda como se estrutura este gênero produzido especialmente para a televisão, sua força no cotidiano, nossa programação e como ele vem conquistando um público bastante significativo no Brasil. A Rede Globo ao longo dos anos vem ocupando mais espaço na vida do povo brasileiro, sendo que, em 1979, passa a produzir “Séries Brasileiras” em substituição às estrangeiras, devido à abertura política, associando nesta fase a realidade nacional com a ficção. Desta forma, a emissora se fortaleceu significativamente se tornando uma grande potência nacional e em 1980, devido ao contexto político e ao apogeu da Globo, a TV Tupi encerra o seu departamento de teledramartugia, e a Globo se fortalece ainda mais. De acordo com Balogh, (2002) a emissora de Roberto Marinho deu mais ênfase na ficção criando um trio de novela no horário nobre: novela das seis, das sete, das oito e meia, e transmitido o jornal Nacional às 20h, um dos poucos espaços concedidos às notícias. Conforme o mesmo autor as novelas nos dias atuais ocupam o horário nobre na Rede Globo sendo exibidas diariamente exceto aos domingos.

O melodrama é o gênero característico das novelas brasileiras. As minisséries surgem, conforme Balogh, (2002) com o objetivo de tirar a programação da mesmice, sendo exibida após as dez da noite com um público mais seleto do que as novelas, pois este programa tem o objetivo de levar ao brasileiro uma programação mais alegre.

As minisséries são consideradas obras de nível cultural mais alto. Ao contrário das novelas que podem ser longas com uma média de 180 capítulos, podendo variar conforme a sua audiência. As minisséries, Conforme Fiuza (2003), entram no ar na década de 1980 e são, portanto, produções mais recentes. Geralmente, são exibidas em poucos capítulos às 22h, horário antes destinado às novelas. A Globo é que se sobressai na produção e transmissão deste gênero. “As minisséries coroam com freqüência estratégias de programação festiva, diferenciada, no âmbito da TV, como as famosas e consagradas minisséries dos vinte anos da Globo: O Tempo e o Vento,Grande Sertão: Veredas e Tenda dos Milagres. (BALOGH, 2002, p.124).

As minisséries retratam aspectos importantes da nossa cultura, ou seja, elementos reais, mas como o público brasileiro tem dificuldade em

acompanhar uma história mais elaborada acaba-se incorporando elementos da ficção, pois o brasileiro já está habituado a eles por intermédio das novelas. Segundo Gentile, (2006) a relação entre o real e o imaginário atrai os telespectadores. O verdadeiro objetivo das minisséries é levar ao público brasileiro fatos importantes da nossa história que acabam sendo deturpados em prol do Ibope. As minisséries são exibidas em poucos capítulos, normalmente de 4 a 60, para um público mais exigente. Todavia, as minisséries brasileiras são mais longas que as estrangeiras, que possuem de quatro a dez episódios. “[...] temos condições de produção diversas, com a maior parte da mão-de-obra presumilvemente mais barata e um público imensamente maior. Assim, as nossas minisséries tendem a não fazer jus ao nome, são bem mais longas do que as congêneres estrangeiras.” (BALOGH, 2002, p.126). As minisséries são elaborações mais complexas, cujo objetivo principal é levar a cultura às pessoas. E segundo Balogh, tirar a programação da mesmice rotineira, pois ela resgata o “ir ao cinema ou ao teatro”.

No Brasil, a emissora pioneira na produção das minisséries é a Globo, pois são produções caras que necessitam um alto investimento condizente somente com o poderio global. Segundo o depoimento de Dias Gomes, dizem que as minisséries não dão lucro, só prejuízos, é apenas um produto de luxo para mais ou menos, “livrar a cara” da televisão. [14] Já Pereira, (2002) enfatiza que, as minisséries são um chamariz de vendas no mercado editorial. Segundo este autor, a minissérie Os Maias não foi bem no Ibope, teve em média 15 pontos de audiência. No entanto, esvaziou os estoques da editora Àtica, que até então, não havia saído da primeira edição do livro. Outro exemplo é o Memorial de Maria Moura, obra de 1985 que vendia mil exemplares por mês. Por causa da TV, pulou para 12 mil exemplares por mês. E, assim, muitas outras como: A muralha, O Auto da compadecida, Memórias de um gigolô, A comédia da vida privada etc. Cabe ressaltar que, se a TV perde por um lado, é recompensada por outro.

As minisséries são adaptações de obras literárias nacionais, preferencialmente o romance. De acordo com Napolitano, (2002) este é um tipo de teledramaturgia que possui aspectos da novela, pois se mantém dentro de um eixo narrativo e desenvolve um tema central, embora a tensão esteja concentrada em poucos capítulos. Outra característica da minissérie, é que, neste tipo de teledramaturgia, não há preocupação com as preferências emergentes do público. “Ao contrário do que ocorre com a

---

[14] BALOGH, Maria Anna. O Discurso Ficcional Na TV. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2002, p.124

novela, que vai sendo elaborada e re-elaborada ao longo de sua exibição e em consonância com as reações do público espectador, a minissérie só é veiculada ao espectador depois de pronta." (BALOGH, 2002, p.128).

Nesta perspectiva, este tipo de teledramaturgia tem a sua estrutura fechada. Conforme este autor, esse traço fechado a deixa menos propícia - do que a novela - a invasão no texto do merchandising político, social e o comercial. Fiuza, (2003) afirma que as minisséries - ao contrário das novelas - têm seu enredo já definido pelo autor antes do início da produção.

Infância e infâncias

A noção de infância nem sempre foi assim como é hoje. Por volta do século XII, havia um grande número de crianças abandonadas e alto índice de mortalidade infantil. De acordo com Freitas (2006), o papa Inocêncio III, chocado com o número de bebês achados mortos, criou o hospital de Santa Maria in Saxia (1201-1204). As crianças eram deixadas nas rodas de expostos que tiveram origem na Idade Média, na Itália, esta roda era o lugar onde as pessoas abandonavam seus filhos e a igreja católica assumia a responsabilidade de cuidar destas crianças e encaminha-las para a adoção. Percebe-se, portanto, que nem sempre as crianças foram educadas por sua família de origem. "A prática de criar filhos alheios, sempre em todos os tempos, foi amplamente difundida e aceita no Brasil. Inclusive são raras as famílias brasileiras que, mesmo antes de existir o estatuto da adoção, não possuíam um filho de criação [...]". (MARCILIO, 2006, p.70).

A criança, durante muito tempo, foi vista como um adulto em miniatura Conforme Kramer (1986), a criança era tida como ser ingênuo e desprotegido, entidade do vir-a-ser. Esta autora também ressalta que, no Século XI, os corpos de crianças eram esculpidos em escala reduzida, de homens adultos. Ao longo dos tempos, as concepções sobre a criança foram interpretadas sob óticas diferentes. Na atualidade, temos várias pesquisas sobre a infância, mas ainda vemos pessoas que perguntam para a criança o que ela pretende ser quando crescer. Nesta perspectiva, é preciso conhecer melhor a criança,

> Mas conhecer a criança é pensá-la não apenas numa perspectiva evolutiva etária. Conhecer a criança é pensá-la como um ser social determinado historicamente. Conhecer a criança é pensá-la interagindo dinamicamente,

> influenciando. Conhecer a criança é pensá-la como um ser de relações que ocorrem na família, na sociedade, na comunidade. È conhecê-la em casa, na escola, na igreja, na rua, no clube, em seus grupos sociais, nas “peladas”, enfim, em todas as suas atividades (PACHECO, 1998, p. 32).

Conhecer melhor a criança vai além de vê-la como um ser que está passando por uma fase da qual ela não tem muito conhecimento. Esse tipo de pensamento é reflexo de um passado do qual a criança era considerada como um ser que não possuía cultura, que não produzia história. O reflexo desta ideologia ainda está presente de forma implícita em perguntas como a que citamos anteriormente e que também encontramos no livro da autora Soares (1998): “O que você quer ser quando crescer?”. Tais pensamentos precisam ser superados e são argumentos desta origem que nos levam a refletir sobre a infância e toda a temática que envolve a criança nesta fase. Estamos presenciando várias mudanças, inclusive em relação aos meios de comunicação, que nos proporcionam o acesso a informações, permitindo nos compreender diversas realidades e modificar nossos equivocados conceitos sobre a infância.

A infância deve ser vista como uma fase exclusiva, segundo Rousseau em prefácio do seu livro Emílio, a infância tem seus modos de ver, pensar e sentir específicos. [15] Assim, não é correto substituir seus modos de ser pelos nossos. O que se busca com essa reflexão é compreender como vemos a infância. E os motivos pelos quais as crianças estão precocemente adentrando e participando no mundo adulto.

Outro aspecto de suma importância são as mensagens contidas nos desenhos animados. Segundo Rezende (2002), os desenhos animados como – “He-man” - transmitido pela rede Globo no programa da Xuxa, e atualmente pela Record aos domingos de manhã - é um príncipe alto, loiro com os cabelos cortados estilo Guilherme Tel. Cabe ressaltar que, assim como o He-man, a Barbie também é, em muitos de seus desenhos, uma princesa loira alta e bonita. Nestes dois desenhos os personagens principais são combatentes do mal. No que se refere aos desenhos, cabe enfatizar que a maioria deles traz como protagonistas crianças bonitas de pele branca com uma situação financeira estável. Estas mensagens deixam transparecer certo tom de preconceito. De acordo com Caparelli (1986), a segunda

[15] FERREIRA, Manuela (org.) et al. Educação, Sociedade e culturas. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da educação. Porto Alegre: Edições Afrontamento, nº. 789, p. 187.

versão do Sitio do Pica-Pau Amarelo foi recusada pelo governo da Angola por ser considerada racista.

1.1.2 A Família e a infância

A família é o segmento que exerce um papel de fundamental importância na sociedade em relação à educação das crianças. Pois ela é (ou deveria ser) o porto seguro no qual as crianças recebem seus primeiros ensinamentos e afetos. A família, antigamente assim como a infância, não era vista como a conhecemos hoje. Nesse sentido, que Ariès (1981) enfatiza que a família -por volta do Século XVII - não estava incumbida da educação dos filhos que permaneciam longos períodos fora de casa em semi-internatos. Os pais já discutiam nesta época qual seria a melhor a educação dos filhos: em casa com a família e com o auxílio de um preceptor. Percebe-se, portanto, a mudança do sentimento da família em relação à educação dos seus filhos, que até então nas palavras deste autor não era considerada importante dentro do seio familiar. Havia, também, nesta época um grande número de mortalidade infantil.

Pode-se dizer que, antigamente, a criança não tinha seu espaço próprio na sociedade. Ela apenas dividia um espaço que era do adulto. “A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos.” (ARIÈS, 1981, p.57). Vale lembrar que as pessoas, nesta época, eram muito supersticiosas. Outro fato que ressalta a insignificância da criança está marcado na arte medieval do Século XII, na qual a criança é retratada como um adulto em miniatura. Ariès destaca que não havia lugar para a infância nesse mundo.

É interessante destacar que, em seus estudos, Ariès (1981) menciona que o sentimento de infância não significa, necessariamente afeição pelas crianças, e sim a consciência da particularidade desta fase, que difere a criança do adulto. Nas palavras de Rousseau, estamos sempre à procura do adulto que existe em cada criança, e nos esquecemos do que ela é antes de se tornar adulta. [16]

Neste sentido, a concepção de infância que temos hoje é bem diferente da que tínhamos por volta do século XVI, no qual a criança não era muito valorizada. O que se percebe, é que este modo de ver a criança

---

[16] FERRREIRA, Manuela (org) et al. Educação, Sociedade e Culturas. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto Alegre: Afrontamento n.º 789, p. 186, 2002.

sofreu várias transformações, pois - a partir do século XIX – iniciaram-se movimentos de proteção à infância. No século XX, surgiram movimentos que defendem a autenticidade infantil. Mas, ainda sentimos o reflexo do passado no que se refere a maneira de ver a criança como um adulto em miniatura. Essas são discussões que nos levam a refletir sobre a infância no Brasil. Nas palavras de Bucht (2002), na maioria dos países da Ásia, África, Austrália, América Latina, América do Norte etc., poucos programas de televisão são produzidos para o público infantil, sendo que a maioria deles vem de fora do país.

Nesta abordagem, o que se percebe é que apesar da mídia valorizar a criança pelo fato desta desempenhar o papel de consumidora como já mencionado neste trabalho anteriormente, ainda se investe pouco em programas direcionados a este público.

A minissérie: "Hoje é dia de Maria"

A minissérie "Hoje é dia de Maria" foi extraída da obra de Carlos Alberto Sofferedini, adaptada por Luiz Alberto de Abreu e Luiz e Luiz Fernando Carvalho7. É um projeto de 12 anos que só foi ao ar na comemoração dos 40 anos da Rede Globo. Esta é uma minissérie que segundo Luiz Fernando de Carvalho (diretor e um dos escritores) tem como principal foco a infância brasileira.

Reúnem-se, nesta obra, fábulas populares retirados do imaginário brasileiro compiladas por pesquisadores como Mário de Andrade, Câmara Cascudo e Silvio Romero, os personagens atravessaram essas histórias originárias de diversas regiões do país.

"Hoje é Dia de Maria" usa uma linguajem cheia de metáforas que requer algum tipo de esforço para ser compreendida. Isto causou estranheza por parte do público que não está acostumado com este tipo de linguagem. Sua produção obedeceu a uma lógica artesanal, que aproximou cinema e arte. Os atores tiveram aulas de expressão corporal, canto e prosódia. Assistiram a um workshop com um psiquiatra, para captar o sentido "mitológico" da série.

A minissérie "Hoje é Dia de Maria" Traz à tona na TV, a história de uma menina chamada Maria, com toda a sua inocência na infância e na maturidade toda a sua sensualidade. Traz à luz, também aspectos da antiguidade, da cultura popular brasileira, da fé que impulsiona as pessoas a irem a busca do que acreditam.

Esta minissérie foi ao ar em duas temporadas, contendo oito episódios no primeiro e cinco no segundo. A primeira temporada foi ao ar de terça a sexta, no horário nobre das 22h30minutos, entre os dias 11 e 21 de janeiro de 2005. A segunda foi ao ar na semana da criança, de 11 a 15 de outubro do mesmo ano, tendo como fio condutor a epopéia nordestina. A personagem Maria vivida infância por Carolina de Oliveira e na fase adulta por Letícia Sabatella. Vale destacar que a classificação indicativa da minissérie é inadequada para crianças menores de 12 anos. O que nos leva a crer que é uma série produzida e levada ao ar com o intuito de mostrar aspectos importantes da infância brasileira ao público adulto. Como a questão do abuso sexual contra crianças, praticado muitas vezes pelo próprio pai, a exploração do trabalho infantil, a pobreza que faz parte da parte de um grande número de crianças. A ênfase maior - na minissérie é a infância. Ela aborda outras temáticas importantes que fazem parte da cultura brasileira. Como por exemplo, os vários tipos de infância, a inocência desta fase, a fome, os mitos e lendas do povo brasileiro, a poesia as músicas folclóricas, entre outras.

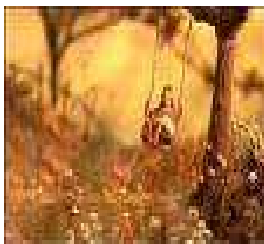



Figura 1: Maria brincando na fazenda

A minissérie “Hoje é dia de Maria” traz - em seu primeiro capítulo - cenas que enchem os olhos do público, pois mostra a realidade de uma menina que vive no contexto rural. Como podemos perceber na Figura 1, Maria está brincando no seu balanço cantarolando feliz. A música folclórica brasileira aparece de forma significativa ao longo da minissérie, indicando o estado de humor da personagem vivida por Carolina de Oliveira. A música também mostra o lugar social e geográfico dos personagens. Na primeira fase, como a trama ocorre num contexto rural, Maria - como todos os outros personagens - expressam seus sentimentos com músicas referentes ao folclore nordestino. Na segunda temporada, as músicas refletem o contexto do meio urbano. A música de Vila Lobos

“Rosa Amarela,” cantada por Maria na primeira temporada da minissérie para se despedir do pai, enquanto rega a sua roseira, demonstra o estado de tristeza que ela se encontra. “A mula se afasta. No alpendre, a MADRASTA e JOANINHA abanam com a mão. MARIA para a rega da rosinha para também abanar com a mão. Depois que o pai some no estradão, MARIA volta a regar a rosinha.” (SOFFEDINI, 2005, p. 29).

> As brincadeiras musicais infantis são universais, encontradas em todas as culturas ao longo da história do homem. Não é por acaso que sempre existiram, pois são as primeiras manifestações de criatividade musical (o ritmo está presente em todas elas), proporcionando à criança o exercício físico, mental e emocional, simultaneamente (NICOLAU, 2003, p. 77-78).

Desta forma, na minissérie em análise, a trilha sonora faz parte de todo o texto, conta parte da história. No programa a música indica, por exemplo, a faixa etária da personagem em que local ela esta inserida. Como na vida, na minissérie a música ajuda a indicar estados de humor. A música e o brincar são maneiras que a criança encontra para desenvolver a sua criatividade, de se entrosar com seus pares, com o adulto. As brincadeiras envolvendo a música são universais sendo que se diferenciam uma das outras pelo fato de que cada região, cada país tem a sua cultura as suas especificidades. A criança age de acordo com a cultura da qual ela está inserida. Nesta perspectiva, Filho (2005) fala da variedade de vivências e contextos sócios culturais das crianças, que nos conduzem a falar de infâncias, que são múltiplas e plurais. “Ou seja, os sociólogos (e isto provavelmente é válido também para os antropólogos e para os psicólogos) consideram habitualmente que a infância é uma fase da vida que inculca mecanismos preparatórios no comportamento da criança [...]” (Speier, 1970, apud FERREIRA, 2002, p.194). A criança brinca e ao mesmo tempo reflete, neste brincar, aspectos do contexto do qual ela se encontra, principalmente do grupo familiar que é a base na formação do seu caráter. Neste sentido a criança imita o mundo adulto para compreendê-lo, para resolver seus conflitos internos.

De acordo com o que vimos anteriormente, a minissérie é uma obra cujo seu texto é fechado, ou seja, só vai ao ar depois de pronta. Isso a deixa menos propicia a invasão do merchandising. Entretanto, ela ainda é utilizada com o objetivo de vender mercadorias. Segundo Pereira (2002), as minisséries promovem as vendas dos livros das quais elas são baseadas.

Um exemplo é a minissérie o Primo Basílio, de Eça de Queiros. A produção televisiva foi ao ar pela Rede Globo. O livro teve sua venda triplicada em vista ao ano anterior. Assim como os livros, a música também tem sua vantagem quando articulada ao enredo das minisséries. “Ter uma música incluída na trilha de qualquer trama da Globo pode até duplicar as vendas do disco de um artista” (PEREIRA, 2002, p.94). Nas duas temporadas da minissérie “Hoje é dia de Maria” encontra-se a forte presença da música erudita de Vila Lobos, que de certa forma, caracterizou o povo Nordestino.

Observa-se que o autor da minissérie apresenta ao público, principalmente o adulto, a magia das infâncias. È bastante interessante o fato de terem diluído, no enredo, aspectos dos contos de fada que – normalmente - fascinam as crianças e os adultos sendo que na criança a intensidade do fascínio é maior. É neles que as crianças encontram subsídios que as auxiliam a resolver seus conflitos internos. O conto de fada mais explícito nesta minissérie é o da Cinderela, dos irmãos Grimm. Percebe-se isso, por exemplo, pelo fato de que - como Cinderela - Maria é obrigada pela madrasta a fazer todo o trabalho doméstico. Além das imagens, a minissérie mostra isso na fala da madrasta. “Deu conta de tudo? Entonce, xispa fazê a janta que Joaninha tá verde de fome.” (SOFFEDINI, 2005, p. 32). O autor Bettelheim (1980), afirma que os contos de fada contribuem de forma positiva para o crescimento interno da criança. Vê-se, portanto, que está é uma trama da qual se buscou demonstrar o fantástico mundo da criança, algo bem presente nas duas temporadas da minissérie. Esses elementos irreais aparecem em personagens, cenários como o príncipe, o pássaro, nas figuras dos sete diabos, na corda que vira cobra, nos quadros de Portinari, nas crianças sem sombra, nos animais e alguns personagens mais presentes na segunda temporada que são representados em forma de marionetes. Os cenários também representam isso com clareza.

Além da vida de Maria, a minissérie também ressalta outros tipos de infâncias vividas por outras crianças, como a de Joaninha, filha da madrasta, que aparece sempre com os cabelos amarrados com vestidos bonitos e até a boneca que ela tem é comprada, bem arrumada. Por outro lado, a boneca da Maria é feita de palha. Mais uma vez a história de Cinderela é referenciada, já que joaninha - como as irmãs de Cinderela - é uma menina que é bem vestida e possui brinquedos caros.

Esta minissérie reflete aspectos importantes da infância e do imaginário que a criança tem nesta etapa da sua vida. Mostra toda a

inocência que faz parte do mundo infantil. Mostra a infância roubada da criança pelo diabo que se transforma em vários personagens para aprisionar a sombra dos pequeninos. Trata-se de uma metáfora para representar a crueldade do adulto que rouba essa infância através do trabalho infantil e por meio de outros tipos de violência. Retrata a diferença da infância do meio rural, na primeira temporada, e a urbana na segunda. Em sua trama traz ainda um modelo de família o patriarcal. “Organizada em bases hierárquicas de tipo feudal, nas quais atua o pai como uma espécie de senhor ou monarca.” (SODRÉ, 1994, p.48). O pai de Maria é viúvo e se torna alcoólatra depois de ter perdido a esposa, passando a atormentar os filhos que acabam indo embora, Maria é a exceção. A caçula de oito anos que permanece em casa com o pai e, através da sua fé, tenta compreender as atitudes deste que a espanca quando se encontra sobre o efeito da bebida alcoólica.

No início do primeiro capítulo o pai vai além dos maltratos habituais chegando ao extremo de tentar abusar sexualmente da menina, em meio a uma roça de milho, onde Maria trabalha para ajudar no sustento da casa. “(violento, tentando beijá-la) Tome tenencia que eu sô seu pai. Mi obedeça, siá Mariquinha... Eu sô seu dono...” (SOFFREDINI, 2005, p.18). O pai é impedido de concretizar o ato por um estranho pássaro que proporciona a menina a oportunidade de sair correndo. Depois de fugir de seu pai, Maria encontra uma mulher (representada por Fernanda Montenegro) com sua filha Joaninha. A menina tem a idade de Maria. A personagem de Fernanda Montenegro já vem observando a vida da menina há alguns dias. Nesse momento do enredo, a consola-a oferecendo-lhe mel. Se aproveitando da ingenuidade de Maria, a madrasta diz em determinado momento da narrativa. “[...] Puis é isso... Um home feito o nhor seu pai...ainda tão moço... num havera de ficá viúvo nesses tanto de tempo... haverá de arruma uma cumpanheira mó de acarmá o facho...” (SOFFREDINI, 2005, p.20). Está é uma cena forte, mas é através de cenas fortes que a televisão prende a atenção do público, o sensibiliza, o emociona e desperta nele sentimentos de tristeza, de revolta, de compaixão. Percebe-se, assim, que a TV tenta conquistar o público misturando fatos da realidade com os da ficção. “Na comunicação televisiva as mensagens são planejadas e expedidas de modo à persuadir o telespectador” (REZENDE, 2002, p.29). Essas cenas são mais uma mostra do porquê a minissérie em questão não é recomendada para menores de doze anos. Assim, a minissérie mostra para o adulto uma realidade dura de forma a tentar conscientizar para que tais fatos sejam banidos da infância. Afinal, a violência do desenho animado não choca tanto quanto a cenas reais que tocam as

pessoas mais profundamente deixando impressões mais fortes duradouras. Pereira (2002) relata que a tradição humanística praticamente desapareceu do mundo dos desenhos. Eles são representados na maior parte por personagens irreais, talvez pelo fato de que estes choquem bem menos. Os desenhos animados refletem o mundo fantástico da criança ao contrário das cenas que demonstram o real. “Através de toda literatura fantástica, infantil ou adulta, a porta do encantamento se abre para alguns eleitos, durante um certo tempo; transporta-os para experiências impossíveis na vida real e desenvolve-os à vida real, de preferência, mais sábios.” (PACHECO,1998 p.99).

Maria vive intensas emoções durante as duas temporadas deste programa que buscou vários elementos do imaginário infantil com o intuito de tocar o adulo que também vive este sentimento só que com menos intensidade. Pode-se constatar que ela engloba no seu enredo vários tipos de infâncias, e como estas são vistas, sendo que cada criança vive uma infância única e ao mesmo tempo plural, pois está aprendendo a se comportar em sociedade, na relação com seus familiares e as outras pessoas das quais ela tem contato; outro fator que interfere no tipo de infância esta relacionado a região onde elas moram. No meio rural a criança vive num contexto mais familiar, ajuda nas tarefas domésticas, já na cidade elas permanecem dentro de suas casas de seus apartamentos não tem tanto contato com outras crianças como no meio rural, onde elas são mais livres para brincar podendo viver mais intensamente esta fase tão importante na vida de cada criança. O adulto muitas vezes não compreende esta fase, talvez porque deixou a criança dentro de si adormecer.

Um dos objetivos desta minissérie é justamente o de fazer com que o adulto reflita sobre a sua infância e busque a criança que vive dentro de cada um. Pensando nisso foram articulados ao enredo da minissérie os contos de fadas dando maior ênfase no da Cinderela, que como mencionado no decorrer deste trabalho trata dos conflitos familiares, o que se pode perceber nitidamente ao longo do enredo. Os contos de fadas fascinam a criança e também o adulto, através das suas temáticas e dos elementos irreais, do fantástico.

A televisão pode abordar temas profundos e chocantes de maneira poética sem ser “espreme que sai sangue”, sensacionalista. Percebe-se que a minissérie é mais cultural do que comercial apesar de promover tais elementos que estão presentes nas vendas dos livros do qual a minissérie é baseada, e de promover as músicas que fazem parte do seu enredo. A minissérie “Hoje é dia de Maria” tem no seu enredo um repertório bem rico

em estilos musicais, sendo que estes dão mais emoção às cenas, a segunda temporada é mais musical do que a primeira, engloba as musicas de Villa-Lobos, Câmara Cascudo, Mario de Andrade e canções inéditas de Luiz Fernando Carvalho. [17] Sendo que as músicas de Villa-Lobos estão mais presentes nas duas temporadas.

Referências

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. Editora LTC, 1981.

BALOGH, Maria Anna. O Discurso Ficcional na TV. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

BUCHT, Catharina; FEILITZEN Von Cecília. Perspectiva sobre a criança e a mídia. Brasília: Unesco, Sedh, Ministério da justiça, 2002.

CAPARELLI, Sérgio. Televisão, programas infantis e a criança. In: ZILBERMAM, Regina. (org.) et al. A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

FERREIRA, Manuela. (org.) et al. Educação, Sociedade e Culturas. Revista Associação de Sociologia e Antropologia da educação. Porto Alegre: Afrontamento n.º 789, 2002.

FILHO, José Martins; DIAS, Tristão Fernanda Carolina dias Tristão. (org.) et al. Criança pede respeito: Temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FIUZA, Almeida De Regina Sílvia. (org.). Dicionário da TV Glogo: Programas de dramartugia e entretenimento. Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2003.

FREITAS, De Cezar Marcos. (org.) et al. História social da infância no Brasil. 6º ed. São Paulo: Cortez. 2006.

GONTIJO, Silvana. O livro de ouro da comunicação. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004, p.414-415.

GENTILE, Paola. Liguem a TV: Vamos estudar! Nova escola. Abril; janeiro/Fevereiro, 2006.

MARCILIO, Luiza Maria In: FREITAS Marcos de Cesar. (org.) et al: Historia Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

[17] Minissérie Hoje é Dia de Maria. Disponível em: http://redeglobo.globo.com/blog/o,4875,00.html. Acesso em: 15 dez 2007.

NICOLAU, Machado Lúcia e DIAS, Morais Marina. (orgs). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. SP: Papirus. 2003.

PACHECO, Dias Elza. Televisão, criança, imaginário e educação. São Paulo: Papiros. 1998.

PELEGRINI, Denise. Televisão versus brincadeira. Disponível em: http://www.revistaescola.abril.com.br/preview.shtl.2003. Acesso em: 09 ago. 2007.

PEREIRA, Junior Luíz Costa. A vida com a TV: O poder da televisão no cotidiano. São Paulo: SENAC, 2002.

REZENDE, Ana Lúcia M. De; REZENDE, Nauro Borges DE. A Tevê e a criança que te vê. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOFFREDINI, Alberto Carlos In: ABREU, Alberto de Luís, CARVALHO, Fernando Luis. (org.) et al.: Hoje é dia de Maria. São Paulo: Globo, 2005.

ZILBERMAM, Regina. (org.) et al. A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Cíntia Corrêa Fonseca [18]

Resumo: Este artigo tem como tema as representações dos papéis sociais na brincadeira de faz-de-conta e suas relações no espaço da educação infantil, resultado da pesquisa realizada entre agosto de 2007 e julho de 2008 pelo PUIC. Esta pesquisa se realizou pelo método qualitativo que abrange o comportamento humano e social, e me permitiu ir a campo para coleta de dados em uma creche municipal da cidade de Florianópolis, pesquisar as brincadeiras de faz-de-conta realizadas no espaço da educação infantil. Esta pesquisa pretendeu verificar os papéis sociais representados na brincadeira de faz-de-conta e as múltiplas linguagens existentes nestas representações. Não busco soluções ou respostas prontas, mas uma reflexão sobre a relação da brincadeira e das representações sociais implícitas ou explicitas no faz-de-conta.

Introdução

O jogo, o brinquedo e a brincadeira dizem muito do universo da criança e principalmente como ela vê o mundo, composto por atores sociais como família, escola, mídia. As representações sociais estão presentes na brincadeira de faz-de-conta e através delas, nós educadores, podemos conhecer como a criança interpreta e entende o mundo em que ela vive. Esta pesquisa foi possível ser realizada na minha participação no PUIC, e tem como objetivo estudar as diversas teorias que fundamentam as representações sociais e as múltiplas linguagens inseridas no contexto da brincadeira de faz-de-conta; entender melhor como ela representa suas brincadeiras; e por último diagnosticar que papéis sociais aparecem nas brincadeiras das crianças no espaço da creche. [19] Para alcançar estes

---

[18] Graduada em Ciências Sociais pela UFSC (2003), especialista em Psicopedagogia Escolar e Clínica pela Univille (2006), e atualmente acadêmica do quinto período de Pedagogia pela Unisul Virtual (turma 2006).

[19] Programa Unisul de Iniciação Científica. Pesquisa realizada entre agosto de 2007 e agosto de 2008

objetivos fez-se a escolha pela metodologia de pesquisa que trabalha a abordagem qualitativa, pois segundo Chizzotti (2006) através deste método podemos estudar o comportamento humano e social com uma metodologia própria, em oposição ao método experimental, através do método histórico-antropológico que captam os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem.

Para conhecer melhor o objeto de estudo foi realizado um trabalho de campo em uma creche no município de Florianópolis, durante dez semanas, com crianças de quatro anos. Este método de pesquisa e o referencial teórico coletado foram importantes para a compreensão da brincadeira, sendo usados recursos de registro como fotografia, filmagem, diário de campo e entrevistas.

A relevância desta pesquisa está ancorada nos estudos da linguagem e infância na educação infantil para que profissionais e futuros educadores possam compreender o ser criança e a infância que temos hoje. Como graduanda de Pedagogia, busco através do estudo e da pesquisa comprereender a linguagem da infância para que minha prática seja livre de preconceitos e de explicações imediatistas (CHIZZOTTI, 2006, p. 82). Uma vez compreendida a infância e a criança com quem se trabalha muitos currículos e planos de ensino podem ser modificados, assim como a prática pedagógica e a relação do educador com a criança podem ser trabalhados "[...] através da observação investigativa sem comprometer a especificidade da cultura" (MICHALISZYN, 2008). Compreender a criança como indivíduo com suas especificidades, vocabulário e atitudes próprias, trabalhar com a criança de hoje e não com a idealizada para o futuro dentro de uma visão adultocêntrica.

Neste artigo, apresento na introdução os dados do estudo, explicando e avaliando alguns resultados, previamente adquiridos durante a pesquisa e algumas considerações teóricas que fundamentam minha pesquisa.

Resultados do estudo

A pesquisa de campo foi concluída em dez semanas, entre agosto e outubro de 2007. No momento faz-se o relatório de pesquisa, última parte deste trabalho. A realização deste relatório proporciona a análise dos dados obtidos no trabalho de campo e de todo material teórico coletado ao longo de um ano de pesquisa e estudo.

As crianças observadas, que fizeram parte deste estudo, na época (segundo semestre de 2007) tinham por volta de quatro anos, quatro anos e meio de idade, sendo vinte e duas crianças, no total, no período vespertino. A creche municipal, com diversas realidades sociais, mas que tem em comum a convivência diária e acesso ao espaço escolar e brincadeiras. Percebi durante os dez dias que realizei a observação que os espaços utilizados na creche para a brincadeira livre, sem os educadores orientarem, se limitam ao parque e a quadra de esportes que ficam ao ar livre. Na sala de aula, as crianças realizam atividades dirigidas pela educadora, e atividades do cotidiano da creche como: sono, alimentação, higiene pessoal. Brincar dentro da sala somente em dias de chuva. Espaços da creche como parque e quadra de esportes são utilizados para desenvolver atividades como brincadeiras, jogos, teatrinhos, música. A creche deve ser o espaço de exploração de múltiplas linguagens para o desenvolvimento da inteligência e da relação com o corpo.

Mesmo com espaços limitados para brincadeiras livres as crianças utilizam a brincadeira de faz-de-conta em vários momentos e espaços, mesmo em sala de aula, modelando as massinhas, pintando com lápis colorido desenhos ou construindo-os, conforme sua imaginação, as representações sociais estão, não somente no ato das brincadeiras em espaços livres, mas no desenho, nas canções que cantam, na atividade de sucata, nos livros de literatura infantil disponíveis em sala de aula, enfim em muitos espaços e múltiplas linguagens encontramos na interpretação e a representação social desta pela criança. Esta pesquisa está aberta para reflexões, considerações e outras formas de pensar sobre infância e brincadeira.

Considerações finais

Este tema foi escolhido para que futuros educadores da educação infantil possam refletir sobre a brincadeira através das representações dos papéis sociais presentes no faz-de-conta. Os papéis sociais aparecem em vários contextos no espaço da educação infantil: na literatura infantil, na música, nos desenhos gráficos criados pelas próprias crianças, nas relações das crianças com outras crianças, com os adultos que envolvem seu dia-a-dia como educadoras, merendeiras, serventes, diretores, coordenadores, enfim, as relações sociais estão presentes e as crianças internalizam todos os dias suas ações e reações e as transportam para as brincadeiras a sua maneira, à luz da sua interpretação.

Como pesquisadora estive próxima as crianças, participando das brincadeiras, sentada no chão, na areia do parque, brincando de casinha, sendo a visita que chegou para o aniversário e entrando na cena montada pelas crianças. Fiz parte destas brincadeiras, das histórias e pude perceber que os papéis sociais representados não são apenas imitações, mas interpretações em que a criança recria a sua maneira, pela sua inteligência e criatividade. É o momento da imaginação criadora, das múltiplas linguagens se manifestarem, sendo que cada criança realiza a sua maneira a construção destas brincadeiras. No faz-de-conta ela canta as canções aprendidas na escola, no rádio, na televisão; ela ensina outras crianças brincando de escolinha, de levar a filha para passear no parque, de dar comidinha, de dar banho; quando modela as massinhas a criança elabora personagens da televisão, como monstros, carrinhos e bonecas.

Brincar para criança é um direito e o dever fica sob responsabilidade dos profissionais envolvidos na educação e no cuidado das crianças pequenas de proporcionar espaços diversificados na creche para a realização de brincadeiras, e não apenas o parque e o momento destinado a ele.

Para Rosseti-Ferreira (2008 *apud* HORN, 2004, p. 15):

> [...] não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente.Isso quer dizer que essas vivencias na realidade, estruturam-se em uma rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências.

Santos (2001) afirma que o brincar para criança é algo que foge a compreensão racional dos adultos; [...] a causa de tamanha entrega, envolvimento das crianças é o prazer, o divertimento que o brincar proporciona a elas.

Por isso, este trabalho se fez importante o conhecimento direto dessas ações na creche. A realização do trabalho de campo segundo Cruz (apud MINAYO, 2002) é o tipo de pesquisa que aproxima o pesquisador daquilo que deseja conhecer e estudar, mas também de criar novos conhecimentos, partindo da realidade presente no campo.

Por isso, quando a criança realiza a brincadeira, o educador pode observar como as crianças constroem essas relações cotidianas, para entender a lógica do pensamento da criança e desmistificar nossas crenças adultocêntricas de que o melhor para elas tem que ser do nosso jeito. Esta pesquisa é o começo de muitas questões e reflexões que se abrem em muitos momentos, nos referencias teóricos e

Referências bibliográficas

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e trabalhos científicos. 4 ed rev. e amp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. Pesquisa social. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Vera Lucia Bastos B. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. IN: CRAIDY, Carmen M. KAERCHER, Elise P.S. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRODUÇÕES SIMBÓLICAS DAS CRIANÇAS

Andréa Simões Rivero
Ângela Maria Scalabrin Coutinho
Rosa Batista

Resumo: Esta comunicação apresenta parte de um processo de pesquisa cujo propósito é buscar indicadores para a formação de professores e para a prática pedagógica nos contextos de educação da pequena infância. A análise dos modos de produção simbólica das crianças a partir da observação, registro e análise de seus modos de ser e viver é objecto deste trabalho, que toma como base a interface da produção teórica e metodológica dos campos de conhecimento da Educação e da Sociologia da Infância. Articuladamente à análise dos modos de produção simbólica das crianças buscou-se construir e promover uma formação em serviço das profissionais das instituições envolvidas na pesquisa, considerando a ampliação do conhecimento em torno dos mundos sociais, educacionais e culturais da infância e das crianças em creches e pré-escolas. A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de educação infantil de uma Rede Municipal de Educação do Brasil, sendo que os dados ora apresentados dizem respeito apenas a uma das instituições. Na referida instituição procurou-se mapear e analisar, especificamente, os repertórios de brincadeiras das crianças, tema central desta comunicação. Participaram da pesquisa professoras que actuavam junto aos grupos de crianças envolvidos na investigação, além das directoras e coordenadoras pedagógicas das duas instituições, bem como professores de diferentes universidades. A pesquisa realizada traz como indicativos a necessidade de que se rompa com o modelo de educação tradicional e que, a partir da aproximação das professoras aos jeitos de ser das crianças, às produções simbólicas nas brincadeiras, nas diferentes linguagens e no encontro com os pares sejam construídas práticas pedagógicas que ampliem os repertórios culturais infantis. Para tanto, é preciso que as instituições de educação infantil constituam-se em espaços de formação, no sentido de se estabelecer cruzamentos férteis entre as análises das produções simbólicas infantis e elaboração de propostas pedagógicas.

Palavras-chave: Sociologia da Infância – Culturas Infantis – Brincadeira – Formação de Professores

1. Situando a experiência de pesquisa

Ao longo de três anos realizamos um processo de pesquisa em duas instituições de educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis - Santa Catarina. Esta pesquisa procurou valorizar os pontos de vista de profissionais dessas instituições, a respeito do trabalho desenvolvido junto às crianças e refletir sobre suas interrogações e concepções. Tivemos a intenção de desenvolver um trabalho que auxiliasse as profissionais a se reconhecerem como sujeitos desse processo, possibilitando cruzamentos férteis entre os conhecimentos advindos da experiência vivenciada na instituição e a produção teórica da área.

Neste trabalho abordaremos especificamente o processo vivenciado em uma dessas instituições - a Creche Joaquina Maria Peres.

A partir de critérios demarcados no projeto definiu-se o grupo de crianças e as respectivas professoras que participariam da pesquisa. Entretanto essa escolha foi realizada com a equipe pedagógica da instituição e submetida aos demais profissionais que aprovaram a decisão.

O grupo que fez parte desta investigação era constituído de dezesseis crianças, com idades entre dois anos e seis meses a três anos completos. As crianças permaneciam aproximadamente dez horas diárias na creche, em período integral e residiam, na sua maioria, no bairro Itacorubi, bairro urbano residencial e de comércios de pequeno porte, localizado próximo à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e ao Centro da cidade.

O projeto de pesquisa foi apresentado e discutido com as famílias das crianças com o intuito de obter a aprovação das mesmas para a realização da investigação. Não só obtivemos sua aprovação, mas também a indicação de que os registros produzidos fossem partilhados no decorrer da mesma, pois estes permitiriam às famílias uma aproximação as vivências das crianças na creche.

As duas professoras que atuavam respectivamente como professora e professora auxiliar do grupo de crianças assumiram a função de observadoras internas. A formadora e a observadora externa faziam parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (NUPEIN) da Universidade Federal de Santa Catarina.

A opção por um observador externo e um observador interno, para a realização da pesquisa, residiu na complementaridade destas duas posições, ou seja, o observador externo, em virtude de não estar presente cotidianamente junto ao grupo de crianças, tinha uma maior possibilidade de estranhar o que ali acontecia, favorecendo a formulação de perguntas sobre as ações sociais das crianças. O observador interno, em função de sua atuação regular e sistemática junto às crianças reunia elementos diversos sobre o contexto de vida das crianças. Os dados obtidos por esses dois sujeitos, com olhares e perguntas diferenciadas a respeito das criações simbólicas das crianças, favoreceram a ampliação do conhecimento acerca das mesmas. Ao formador cabia captar as diferentes contribuições advindas dos observadores e articulá-las buscando novos elementos para a construção da prática pedagógica a partir da análise de registros das experiências das crianças.

1.1 A construção de um olhar sensível

Durante o percurso de discussões e reflexões do grupo de pesquisadores, emergiu a necessidade de aprofundarmos as questões que envolviam os procedimentos metodológicos a serem empregados e desenvolvidos nesta investigação, a fim de capacitar todos os envolvidos, em especial, os formadores, os observadores externos e internos.

Neste sentido, foi organizada a oficina “Construindo um olhar sensível”, cujo eixo central de discussão foi a observação participante, o registro escrito, fílmico (vídeo) e fotográfico das criações simbólicas das crianças no contexto da instituição de educação infantil. Partimos do pressuposto que:

> [...] mais do que olhar para observar, é preciso escutar para compreender o que elas (as crianças – grifo nosso) (nos) dizem, a partir da auscultação da sua "voz", onde a escuta das e com as crianças reclama, sobretudo, ensaiar [...] uma nova atitude epistemológica, a da escuta sensível (BARBIER, 1993) que "supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu lugar, começa por reconhecê-la no seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa". (FERREIRA, 2002, p. 153)

A construção de um olhar sensível às vivências das crianças nos espaços das instituições de educação infantil deve-se, em parte, ao contributo de outros campos de conhecimento. Da psicologia, que ao pesquisar as relações vivenciadas nesses espaços, apontou a criança enquanto foco importante de observação. Nesta perspectiva, apontou também a importância do contato entre as crianças e de se legitimar a produção de conhecimentos que é proveniente da interação entre os pares. Contudo, deve-se chamar a atenção para o fato de que a perspectiva que fundamenta tal compreensão tinha como princípio a concepção desenvolvimentista, o que impunha à abordagem uma concepção genérica de infância.

Coaduna-se a esse movimento a crescente produção na área da Sociologia da Infância e da Antropologia em relação aos modos de ser criança e viver a infância em diferentes contextos culturais, bem como o expressivo debate em torno das culturas infantis. Contudo, no campo da antropologia ainda encontra-se resistências em relação a legitimidade das vozes infantis, pois segundo Nunes (1999, p. 37),

> [...] a criança é incluída em alguns trabalhos antropológicos, porém, raramente como categoria preponderante na condução das investigações. Ela aparece nas mais diversas situações, espalhada pelos dados etnográficos dos mais atentos pesquisadores, mas dificilmente é considerada como relevante em qualquer análise que a partir destes se faça.

Metodologicamente, a contribuição desses campos é incontestável, tendo em vista que a observação participante, procedimento amplamente utilizado nas ciências sociais, tem se mostrado como o procedimento que mais nos permite conhecer as crianças, já que para isso nos parece pouco provável que não seja necessário interagir com as mesmas.

De acordo com Rocha (2004, p. 253):

> [...] estas contribuições têm indicado, para a pedagogia, a necessidade de tomar como ponto da partida da acção educativa o conhecimento sobre a criança para além daqueles definidos como padrões de desenvolvimento através da observação das crianças: o como brincam e sobre o que brincam; o cruzamento que estabelecem entre fantasia e realidade; as expressões do seu imaginário e como interpretam temas da vida cotidiana. Resulta isto em reconhecer que investigar sobre os contornos do ser criança e

> os processos de constituição da infância e da sua educação implica considerar a criança como agente cultural e informante qualificado.

Nosso desafio tem sido interpretar os indicativos das crianças de forma mais fidedigna possível, pois mesmo tendo claro que sempre estaremos interpretando aquilo que as crianças comunicam, ouvi-las e compreendê-las exige que tenhamos "agilidade no registro e sensibilidade no olhar" (COUTINHO, 2002).

A visualização de registros de práticas sociais das crianças possibilitou também refletir sobre nossas práticas de registro, ainda muito centradas nas práticas dos adultos. Esta experiência possibilitou a construção de uma unidade de sentidos e significados acerca do papel do registro como instrumento de pesquisa (GANDINI; GOLDHABER, 2002; DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003): o quê registrar, como registrar, para que registrar. Foi ficando mais claro que o foco da pesquisa eram as crianças e suas produções culturais, seus processos criativos e imaginativos.

2 A pesquisa na creche Joaquina Maria Peres

O exercício de interpretação dos registros resultou na delimitação das produções simbólicas das crianças nos momentos de brincadeira como foco de pesquisa na creche Joaquina Maria Peres e, na definição das primeiras questões orientadoras das observações: Que elementos culturais estão presentes nas brincadeiras? Que brincadeiras as crianças criam? Que relações as crianças estabelecem durante a brincadeira? Que suportes materiais e imateriais promovem as produções simbólicas das crianças?

Atuar como observadores das práticas das crianças, partilhando impressões sobre a realidade captada foi um exercício vivido ao longo da pesquisa, que permitiu algumas reflexões sobre suas brincadeiras. Esse processo desencadeou uma maior sensibilização em relação às manifestações e criações das crianças durante as brincadeiras, em decorrência disto as observações, reflexões e análises dos registros ocorreram com maior regularidade e aprofundamento.

As profissionais envolvidas na pesquisa iam se compreendendo como sujeitos de seu processo de formação à medida que assumiam o papel de observadoras e investigadoras das produções simbólicas das crianças no contexto da creche. Ao atuarem como observadoras das práticas das

crianças partilhavam suas impressões sobre a realidade captada, descobrindo diferentes olhares sobre uma mesma situação, formulando diferentes proposições para ampliar os repertórios culturais das crianças de forma individual e coletiva.

Ao registrar essa experiência uma das professoras da creche, envolvida na pesquisa, relata que:

> À medida que o grupo foi construindo vínculos de confiança, estes encontros começaram a ser muito verdadeiros, e os professores aprenderam a comentar suas práticas, apontando os seus limites. A cada reencontro, novos desafios, desafios em relação ao trabalho com as crianças e também quanto à necessidade que os professores sentiam na construção de seus conhecimentos (MEKSENAS, 2003, p. 1).

A reflexão e a análise dos registros realizados pelas professoras (observadoras internas) foram o foco central dos encontros subseqüentes. A riqueza dos registros realizados por elas a respeito das brincadeiras do grupo de crianças provocou muitas interrogações, não apenas sobre as brincadeiras em si, mas também sobre a organização do tempo e do espaço, sobre a lógica de organização dos brinquedos e materiais, sobre o papel do/a professor/a no contexto das brincadeiras, sobre o planejamento e a ampliação dos repertórios de brincadeiras das crianças. Tal fato determinou a necessidade de um aprofundamento das discussões sobre os materiais produzidos pelas professoras e as possibilidades de planejamento de um cotidiano que favorecesse a imaginação, a fantasia, o faz-de-conta. Isto é evidenciado na reflexão feita pela mesma professora:

> [...] encontramos dificuldades em relação à organização dos registros, notamos que muito do que falamos sobre as ocorrências com o grupo de crianças se perde no momento do planejamento e por falta de uma sistematização das atividades desenvolvidas. Por outro lado é a possibilidade de pensar e falar sobre estes limites do trabalho que nos permite repensar o ato de planejar e também o desenvolvimento do mesmo. (MEKSENAS, 2004, p. 1)

Promover práticas de planejamento do trabalho pedagógico a partir da observação, registro e reflexão das brincadeiras das crianças era um dos objetivos gerais desta pesquisa que, ao longo do processo de reflexão

sistemática acerca dos registros, foi se tornando cada vez mais uma necessidade das professoras como indica uma das observadoras internas, a professora auxiliar do grupo:

> Planejar o trabalho para as crianças e com elas, é sem dúvida, fundamental e indiscutível. Pensamos então, na organização do espaço e de novos materiais de maneira que estes pudessem desencadear novas possibilidades de elaboração para as experiências das crianças e suas significações nas brincadeiras. (CRUZ, 2004, p. 1)

Foi ficando cada vez mais evidente a necessidade de conhecer os repertórios das brincadeiras das crianças com intuito de valorizar suas criações simbólicas e ampliá-las. Todavia, para analisar e interpretar tais repertórios foi preciso estudar a temática da brincadeira, a partir de algumas produções teóricas e isso foi feito simultaneamente ao processo de elaboração de registros.

2.1 As produções simbólicas das crianças na creche Joaquina Maria Peres

Durante o processo de produção de registros, tornou-se evidente a necessidade de mapear os repertórios das brincadeiras realizadas pelas crianças desse grupo. As professoras destacaram algumas brincadeiras que, a seu ver, ocorriam com maior regularidade: a brincadeira de casinha; de mamãe e filhinha; de caminhão de lixo; de bombeiro; de supermercado Rosa ; de Lobo Mau; de pista de carro e de pescar.

Ao discorrer sobre essas brincadeiras percebeu-se que não bastava saber do que aquelas crianças brincavam de modo genérico, era necessário conhecer como elas construíam suas brincadeiras e os possíveis significados contidos nas mesmas.

Não era suficiente, portanto, afirmar que as crianças brincavam de "casinha", de "lobo", de "mamãe e filhinha", pois isso não traduzia o que ocorria durante essa brincadeira. Tratava-se de procurar conhecer as significações produzidas por aquelas crianças naquele contexto social, isso exigia rever os modos como tradicionalmente aprendeu-se a olhar para as ações sociais das crianças, entre elas as brincadeiras.

Discutiu-se que a construção de um outro olhar em direção às crianças se dá na relação com elas, na medida em que nos propomos a olhar atentamente e a ouvir o que têm a dizer. Nessa perspectiva, buscou-se construir junto às professoras práticas de observação e registro que permitissem captar detalhadamente as ações das crianças no desenvolvimento das suas brincadeiras. Esse processo foi desencadeando um movimento de aproximação e estranhamento em relação aos modos como as crianças brincavam. Contudo, registrar com essa intenção diferenciava-se do modo como costumava-se registrar o cotidiano. Assim, a aprendizagem desse outro modo de documentar as ações das crianças deu-se no próprio exercício de registrar os movimentos, os gestos, as falas, os usos que as crianças faziam dos objetos, dos tempos e espaços.

A descrição detalhada das situações vividas pelas crianças possibilitou uma outra relação com os universos de brincadeira, que até então pareciam conhecidos e naturais. Entretanto, a reflexão coletiva sobre estes registros foi evidenciando o "não saber" dos adultos a respeito das produções simbólicas daquele grupo. O reconhecimento deste "não saber" possibilitou também repensar que o foco de nossas reflexões

> [...] tem sido centrado muito mais na prática dos adultos do que nas práticas das crianças. Não estamos dizendo que um deva se sobrepor ao outro, mas sim que devemos incluir em nossas reflexões sobre educação infantil um aspecto fundamental – os direitos das crianças de serem consultadas e ouvidas, de exercerem sua liberdade de expressão e opinião e o direito de tomarem decisões em seu proveito. (BATISTA et al, 2004, p. 3)

O movimento de interrogar-se sobre os modos como as crianças viviam as brincadeiras contribuiu para romper com uma atitude do adulto como aquele que apenas constata a brincadeira e que a concebe somente como um processo de imitação da realidade. Nesta perspectiva, Corsaro (2002, p. 114) afirma que:

> [...] a produção de cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação directa do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as

> preocupações do mundo de pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta.

À medida que os adultos aproximam-se das criações simbólicas das crianças, simultaneamente têm a possibilidade de rever e ampliar seus conhecimentos acerca de seus universos de vida.

> [...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenómenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas as próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 25)

A compreensão da importância da brincadeira - a partir da observação das experiências das crianças - como espaço de reprodução-produção cultural conduziu, portanto, à decisão de planejar os espaços, os suportes materiais com a intenção de ampliar o conhecimento acerca das produções simbólicas, como também a ampliação dos repertórios culturais das crianças.

Uma das professoras reflete sobre o processo de planejamento a partir das análises dos registros das brincadeiras das crianças:

> Pensando sobre a forma de planejar a partir de indicativos das crianças e também dos diversos olhares, iniciamos algumas ações em relação ao espaço físico e à ampliação de conteúdos oferecidos às crianças. Construímos módulos de madeira e as crianças pintaram para servir de divisórias, ao mesmo tempo, tais módulos serviram para guardar objetos e/ou como suporte de algumas brincadeiras. Combinamos que a partir das brincadeiras de lobo mau, ampliaríamos o repertório de histórias. Conversamos sobre a importância de contar, ler, dramatizar histórias no cotidiano [...]. A partir das observações já existentes em relação às proposições das crianças, os adultos organizaram materiais como toquinhos de madeira, materiais de sucata, Cds musicais diversos e um acervo maior de histórias infantis. Esta organização dos materiais permitiu novos enredos de brincadeiras _ de fadas,

> bruxas, navio, pescaria, carros de transporte _ e a produção de novos instrumentos musicais. (MEKSENAS, 2004, p. 2)

Então, a partir da análise e interpretação de registros de brincadeiras das crianças as professoras propuseram-se a ampliar os repertórios das crianças, como relatam no registro a seguir:

> O movimento de registro e reflexão de nossas ações e das ações das crianças nos remeteu a considerar situações que vinham ocorrendo no grupo de crianças em relação à fantasia e a imaginação. A partir das brincadeiras de Lobo Mau, decidimos apresentar outros elementos buscando diversificar, os repertórios das crianças como: histórias de bruxas, fadas, duendes, rei, rainha, castelos. (Registro escrito realizado pelas professoras Ana Alice Dias e Maria H. da Cruz em 09/12/2004)

A análise dos registros das ações das crianças foi dando visibilidade para os seus modos próprios de representação do mundo, suas criações, sua estética, suas produções culturais. De acordo com Sarmento (2004, p. 21):

> [...] as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interacções de pares entre crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

Uma das situações registradas provoca a pensar sobre as formas representacionais próprias das crianças, seus modos de ser e estar na relação com seus pares e com os adultos:

> Perguntei às crianças: _ O que mais poderíamos fazer para enfeitar a sala?
>
> A Rebeca disse: - A Bruxa. E começou a rasgar papéis, amassá-los e colá-los com fita adesiva. Em seguida Rebeca pede ajuda para uma das professoras: - Me ajuda Maria ... a fazer a cabeça, eu quero bem grande.

> Rebeca colou as pernas na cabeça da Bruxa com muita fita e depois fixou a mesma na porta da sala. Na mesma mesa estavam Júlia, Anna Paula e Paola iniciando algo.
>
> Questionei sobre o que estavam fazendo e elas responderam:
> - A Bruxa.
>
> Júlia amassou e recortou folhas de revista e fez a cabeça. Olhou para a boca da Bruxa e disse: _ Ó a boca deu risadinha. Pegou o papel celofane verde e colou na cabeça, estava pronto o cabelo.
>
> Júlia, Anna Paula e Paola falaram: - Bruxa malvada.
>
> Anna Paula fez os braços e as pernas e com a ajuda da Paola colou-as à cabeça.
>
> Júlia disse: - O braço na cara. E em seguida dá uma risadinha.
>
> Falei para as meninas onde deveriam colocar os braços e as pernas.
>
> Júlia disse: - A Bruxa é minha, da Paola e da Anna Paula.
>
> Depois Rebeca disse: - Eu quero escrever o nome, me dá a tua caneta. Ela desenhou a Bruxa e algumas letras, pegou a fita adesiva e colou a folha ao lado da Bruxa.
>
> (Registro da professora Ana Alice Dias, 29/10/2004)

A situação descrita explicita um movimento das professoras em acolher as idéias das crianças; possibilitando a concretização das suas intenções, seus desejos, numa relação de pares, na qual o ponto de vista do outro, a interação, permite que as crianças ressignifiquem e produzam suas culturas.

> Melhor se compreendem assim as crianças como produtoras activas dos seus mundos de crianças, ou seja, como capazes de elaborar uma ordem social infantil que é uma visão intersubjectiva do mundo e o modo de estar no mundo, construído social e culturalmente nas interações, relações sociais e dinâmicas de socialibilidade próprias no contexto do JI. É aí que decorrentes da adopção, do confronto e contraponto à ordem adulta e/ou entre os pares, emergem rotinas, regras e princípios de acção no interior do grupo de crianças, os quais, apropriados na interacção social, são por elas usados como conhecimentos e competências sociais para participarem no mundo adulto e, ao mesmo tempo, para se afirmarem perante ele. (FERREIRA, 2004, p. 61)

As proposições das professoras constituem-se em suportes estruturantes das novas experiências e da construção de conhecimentos

pelas crianças. Os artefatos culturais que são disponibilizados a elas permitem que correlacionem o que já sabem e pensam com aquilo que estão tendo a oportunidade de conhecer.

> Pensar que a base da criação é a realidade provoca a necessidade de oferecer espaços e tempos diversificados, que propiciem a ampliação dos mundos culturais das crianças. Essas experiências permitem que os adultos se aproximem dos processos de significação realizados pelas crianças. Na fala de uma das professoras "[...] legitimar as ações das crianças – amplia os nossos próprios repertórios culturais" (MEKSENAS, 2004, p. 2).

3 Indicações para uma pedagogia da infância

O processo de pesquisa vivido reafirma a constituição de uma Pedagogia da Infância constítuida por relações educativas apoiadas na manifestação cultural, na criação, nas expressões, na troca e na comunicação entre os pares.

Este modo de conceber a prática pedagógica para as crianças pequenas, emerge, sobretudo, da contribuição de estudos de áreas como a sociologia da infância, a antropologia e a educação, em que as crianças e os adultos são vistos como partícipes, como atores sociais ativos nos processos educativos.

Esta olhar para a educação da infância exige que se rompa com o modelo de educação tradicional e que a partir da aproximação das professoras aos jeitos de ser das crianças sejam construídas práticas pedagógicas que ampliem os repertórios culturais infantis a partir das suas produções simbólicas nas brincadeiras, nas diferentes linguagens e no encontro com os pares. Para tanto, é preciso que as instituições de educação infantil constituam-se em espaços de formação, no sentido de se estabelecer momentos de análise das produções simbólicas infantis e elaboração de propostas pedagógicas.

Referências

BATISTA, Rosa; CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra MARA Rotta de; RIVERO, Andréa Simões (2004). Partilhando olhares

sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. In: 12o Encontro Nacional de Prática de Ensino (ENDIPE), Curitiba. Conhecimento Local e Conhecimento Universal. CD Room..

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (2003). Avaliando a Pré-escola: uma trajetória de formação de professoras. Campinas, SP: Autores Associados.

BROUGÈRE, GilIes (1998). A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, p. 19 - 32.

CERISARA, Ana Beatriz (1998). De como Papai do Céu, o Coelhinho da Páscoa, os anjos e Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, p. 123 - 138.

CORSARO, Willian A (2002). A reprodução interpretativa do brincar ao “faz-de-conta” das crianças. In: Educação, Sociedade e Culturas, nº 17, p. 113 – 134.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin (2002). Criações e manifestações das culturas infantis. In: __. As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, p. 103 - 137.

CRUZ, Maria Hllesheim (2004). Os materiais como suporte para as brincadeiras. Florianópolis (texto não publicado).

FERREIRA, Manuela (2003). Os estranhos <<sabores>> da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. In: CARIA, Telmo H. (org.). Experiência etnográfica em Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, p. 149-166.

______ (2004) Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: Sarmento, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, p. 55-104.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI L.; EDWARDS C. (orgs). Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, p. 150-169

MEKSENAS, Mariza Aparecida (2003). Creche Joaquina Maria Peres: síntese do processo de formação. Florianópolis (texto não publicado).

MOSS, P., DAHLBERG; PENCE, A (2003). Documentação Pedagógica: Uma prática para a reflexão e para a democracia. In: MOSS, P.; DAHLBERG, G; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Tradução de Magda F. Lopes. Porto Alegre: ArtMed, p. 189-208.

NUNES, Ângela (1999). A sociedade das crianças A'uwe-xavante: por uma antropologia da criança. (Temas de Investigação, nº 8). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Ministério da Educação.

ROCHA, Eloísa Acires Candal (2004). Crianças e Educação: caminhos da pesquisa. In: Sarmento, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, p. 245-256.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmento, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, p. 9-34.

ÍNDICE DE AUTORES